Библиотека программы воспитания и обучения в детском саду

Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Пособие для педагогов дошкольных учреждений

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В пособии рассматриваются особенности психического развития ребенка от рождения до семи лет, раскрываются различные стороны становления детской психики и указываются основные направления работы с детьми.

Методическое пособие адресовано педагогам дошкольных образовательных учреждений и родителям.

- Николай Евгеньевич Веракса, Александр Николаевич Веракса
- Предисловие
- Основные закономерности психического развития ребенка
- Первая группа детей раннего возраста (от рождения до одного года)
- Вторая группа детей раннего возраста (от одного года до двух лет)
- Первая младшая группа (от двух до трех лет)
- Вторая младшая группа (от трех до четырех лет)
- Средняя группа (от четырех до пяти лет)
- Старшая группа (от пяти до шести лет)
- Подготовительная к школе группа (от шести до семи лет)
- Проблема социализации в дошкольном возрасте
-
- Заключение
- Рекомендуемая литература
- Первые шаги
- Программа воспитания и развития детей раннего возраста
- Рекомендуемая литература к «Программе воспитания и обучения в детском саду»
-

Николай Евгеньевич Веракса, Александр Николаевич Веракса Развитие ребенка в дошкольном детстве. Пособие для педагогов дошкольных учреждений

Посвящается памяти детского психолога О. М. Дьяченко

Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»

Под общей редакцией: доктора педагогических наук Т. С. Комаровой, кандидата педагогических наук В. В. Гербовой.

Предисловие

Настоящее издание является частью методического комплекта к «Программе воспитания и обучения в детском саду» (под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005), которая в соответствии с современными задачами дошкольного образования предусматривает всестороннее развитие ребенка на основе его возрастных возможностей и индивидуальных способностей.

Ведущие цели «Программы» – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, развитие психических и физических качеств, подготовка ребенка к жизни в современном обществе, к школе.

«Программа» рекомендована Министерством образования и науки Российской Федерации для учреждений дошкольного образования.

К «Программе» подготовлены краткие «Методические рекомендации» (М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2005; М.: Мозаика-Синтез, 2005), раскрывающие особенности организации и методики работы по всем основным разделам воспитания, обучения и развития ребенка в детском саду на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Более подробные методические руководства к «Программе» содержатся в базовых методических пособиях: Петрова В. И., Стульник Т. Д. «Нравственное воспитание в детском саду» (М.: Мозаика-Синтез, 2006), Комарова Т. С. «Изобразительная деятельность в детском саду» (М.: Мозаика-Синтез, 2006), Гербова В. В. «Развитие речи в детском саду» (М.: Мозаика-Синтез, 2005), Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. «Дети раннего возраста в детском саду» (М.: Мозаика-Синтез, 2005), Комарова Т. С., Куцакова Л. В., Павлова Л. Ю. «Трудовое воспитание в детском саду» (М.: Мозаика-Синтез, 2005) и др.

Пособие «Развитие ребенка в дошкольном детстве» продолжает серию изданий данного учебно-методического комплекта. В книге рассматриваются вопросы психического развития детей от рождения до 7 лет, указываются основные направления работы с дошкольниками.

Основные закономерности психического развития ребенка

Психическое развитие ребенка зависит от целого ряда факторов. Прежде всего от тех качеств, которые заложены в нем природой. Они характеризуют строение и функции его организма. Особая роль отводится нервной системе и мозгу благодаря которому ребенок может освоить сложные виды психической деятельности. Даже такое близкое по строению мозга существо, как человекообразная обезьяна, не сможет стать полноценным человеком и освоить сложные виды предметной деятельности. Другими словами, именно человеческий мозг является условием того, что младенец станет человеком.

Однако наличия врожденных качеств недостаточно для того, чтобы психическое развитие ребенка протекало успешно. Как показали исследования, если ребенок попадает в особую среду, например, оказывается среди животных, то его развитие затрудняется. Он начинает осваивать формы поведения, характерные для окружающих его животных. Сравнительные наблюдения за развитием ребенка и животного в социальной и биологической среде показывают, что животное в любых условиях остается животным, в то время как ребенок в социальной среде становится человеком, а в животной среде приобретает свойства животного. Данное обстоятельство указывает на два важных фактора, оказывающих влияние на развитие ребенка: на чрезвычайную пластичность мозга малыша, которая позволяет осваивать сложные формы поведения, и на роль социального окружения.

В животном мире определенный уровень развития обеспечивается биологической формой наследования, то есть возможности развития того или иного живого вида определяются наследственностью. В человеческом же обществе психические свойства передаются благодаря социальному наследованию. Дело в том, что каждое поколение сохраняет свой опыт в орудиях и продуктах деятельности, которые были получены в конкретный исторический период развития общества. Поэтому психическое развитие ребенка обусловливается не столько наследственными качествами, сколько особенностями той культуры, которая сохраняется в обществе. Овладевая соответствующей человеческой культурой – и в первую очередь способами действий с различными предметами, ребенок развивает психические качества, необходимые для действия с теми культурными

образцами, которые дает ему взрослый.

Любой объект, предлагаемый ребенку взрослым, обладает двумя типами свойств – так называемыми натуральными, физическими свойствами и свойствами культурными, или предметными (то есть такими качествами, которые характеризуют объект с точки зрения его употребления в данном человеческом обществе). Необходимо понимать, что если натуральные свойства объектов доступны ребенку при непосредственном взаимодействии, то культурные свойства (такие как цвет, форма, величина и др.) могут быть познаны только с помощью взрослого. Специфика развития ребенка определяется в первую очередь освоением культурных свойств различных объектов.

Отечественные психологи считают, что полноценное развитие ребенка возможно только благодаря умелому руководству со стороны взрослого. Однако не менее важную роль в психическом развитии играет активность самого ребенка. Недостаточно только того, чтобы у малыша была нормальная наследственность, пластичный мозг, чтобы он воспитывался в культурной среде, необходимо, чтобы он сам совершал определенные формы активности, управление которыми осуществляет взрослый. Эти формы активности организуются в сложные системы деятельности, освоение которых является главной задачей в становлении детской психики. В процессе овладения различными видами деятельности у ребенка происходит развитие мозга, который представляет собой физиологическую основу сложных видов психической деятельности. Важно отметить, что мозг является не столько условием психического развития, сколько результатом организации собственной активности ребенка под управлением взрослого.

Действия, которые усваивает ребенок (вытирание полотенцем, еда с помощью ложки и др.), обеспечивают не только развитие мозга, но и развитие психики. Эти действия первоначально выступают как практические, с помощью которых достигается определенный результат. Параллельно с развитием внешних действий у ребенка начинают развиваться внутренние действия, составляющие основу психического развития. К внутренним действиям относятся действия восприятия, мышления, воображения, памяти и т. п., позволяющие ребенку ориентироваться в окружающей действительности и знакомиться с условиями ситуации, в которой он будет действовать. Первоначально ориентировочные действия оказываются как бы слитыми с внешними. Затем по мере развития ребенка ориентировочные действия начинают предшествовать внешним

исполнительным действиям. Если малышу предложить сложить кубики в коробку, то он начнет делать это хаотично, а ребенок более старшего возраста будет выполнять задание более аккуратно – сначала примерит кубики к коробке, а затем станет складывать их ровными рядами. Развитие ориентировочных действий происходит за счет того, что в рамках выполнения практического действия ребенку приходится решать особую задачу по выявлению и анализу условий, в которых это практическое действие осуществляется. Постепенно, по мере развития ребенка, ориентировочная часть действия интериоризируется, то есть происходит процесс перехода внешнего действия во внутреннее умственное действие. Ребенок начинает выполнять ориентировку «в уме». Характерным примером такого типа ориентировочных действий может быть следующая ситуация: двухлетнему ребенку предлагается пирамидка с разными по размеру кольцами, которую нужно собрать таким образом, чтобы внизу были самые большие кольца, а вверху они постепенно уменьшались. Малыши начнут выполнять это задание, не учитывая размер колец, и в собранных ими пирамидках будут чередоваться большие и маленькие кольца. Дети средней группы станут действовать иначе: некоторые из них, прежде чем собирать пирамидку, разложат кольца в ряд – от большого к маленькому. Такое расположение колец свидетельствует о решении ребенком особой задачи – поиска последовательности, в которой необходимо располагать кольца. Эту задачу ребенок решает предварительно, прежде чем начать собирать пирамиду. Здесь мы видим конкретное ориентировочное действие, выполняемое во внешней материализованной форме. Если же попросить собрать пирамидку детей подготовительной группы, то они будут сразу (без предварительного раскладывания колец) собирать кольца в нужной последовательности. Такие действия указывают на то, что ребенок уже мысленно определил последовательность надевания колец и выполняет эту задачу сразу, «с места». В приведенных примерах прослеживается порядок развития ориентировочных действий, который связан с решением конкретной практической задачи.

В исследованиях отечественных нейрофизиологов было установлено, что различные участки мозга ребенка развиваются в зависимости от того, насколько активно и в какую деятельность включается малыш. Оказалось, что существуют особые периоды, в которые развитие тех или иных отделов мозга происходит наиболее интенсивно. Такие периоды были названы «сензитивными». Если в этот период ребенок включается в

адекватную для него деятельность, то соответствующие участки мозга развиваются эффективно и психическое развитие ребенка достигает высокого уровня. Вместе с тем если подобного освоения деятельности не происходит, то может наблюдаться отставание в развитии, компенсировать которое в дальнейшем достаточно сложно. Например, развитие восприятия ребенка происходит в раннем и дошкольном возрасте и связано с освоением предметной, изобразительной деятельности и конструирования; развитие воображения происходит в дошкольном возрасте и связано со становлением игровой деятельности.

Характер взаимодействия педагога с ребенком определяется выбором стратегии образовательной работы, то есть ролью взрослого в детском развитии. Можно выделить три подхода к определению такой стратегии.

В рамках одного из них предполагается, что обучение должно приспосабливаться к развитию. Существует целый ряд психологических и психолого-педагогических направлений, которые строятся на основе этого подхода. Ярким его представителем был Ж. Пиаже, который считал, что ребенок должен самостоятельно осваивать способы взаимодействия с объектами. До тех пор пока они не освоены, развитие ребенка не может перейти на качественно новый уровень. Таким образом, Ж. Пиаже рекомендовал следовать за логикой выработки самим ребенком способов взаимодействия с миром, то есть контролировать развитие дошкольника и предоставлять ему возможность взаимодействовать со средой.

В соответствии со вторым подходом, называемым акселерация развития, взрослый, который довлеет над ребенком, должен обучить его таким способам взаимодействия с объектами, которые выходят за рамки возможностей воспитанника. В этом случае дети осваивают нехарактерные для их возраста виды действий и знаний, что часто приводит к механическому заучиванию информации. Акселерация довольно часто встречается в семейном воспитании: родители стремятся дать детям знания, к освоению которых они еще не готовы.

Третий подход разрабатывали известные отечественные ученые, такие как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Согласно этому подходу, специфика развития дошкольника связана с присвоением элементов человеческой культуры, а значит, решающим в развитии ребенка оказывается обучение. Именно оно «ведет» за собой развитие, однако одновременно важно учитывать «зону ближайшего развития» [1] .

Л. С. Выготский считал, что формирование ребенка происходит в особых условиях, которые он называл социальной ситуацией развития, создающей зону ближайшего развития. Она определяется содержанием образования, которое дает возможность для сотрудничества ребенка и взрослого. А оно, в свою очередь, предполагает активность ребенка и взрослого в освоении различных знаний, предлагаемых (а не навязываемых) взрослым.

А. В. Запорожец, развивая идеи Л. С. Выготского, ввел понятие «амплификация развития». Ее суть заключается в том, чтобы максимально расширить зону ближайшего развития ребенка, то есть насытить процесс образования различными видами детской деятельности. Амплификация развития может рассматриваться как расширение способов взаимодействия ребенка-дошкольника со взрослым по поводу различных ситуаций, характерных для детской культуры.

Д. Б. Эльконин говорил о том, что по мере развития общества постепенно возник разрыв между возможностями детей и требованиями, которые предъявляет к ним общество. Этот разрыв преодолевается за счет особого периода в развитии человека, получившего название «детство». Детство не просто время спонтанной и свободной активности ребенка. Это очень важный период. Проживая его, ребенок приобретает умения, которые в дальнейшем позволят ему освоить мир взрослых.

Мы исходим из того, что наиболее продуктивной стратегией в образовательной работе с детьми является амплификация, согласно которой жизнь ребенка необходимо максимально насытить различными видами и формами активности, составляющими основу детства и позволяющими ему в дальнейшем успешно войти во взрослую жизнь. Важно подчеркнуть: детство – это не этап «перетаскивания» ребенка во взрослую жизнь, а самоценный период, обладающий собственным богатым содержанием, которое должно быть представлено максимально полноценно в образовательной работе с детьми.

Особенность образовательной работы с детьми дошкольного возраста заключается в том, что, попадая в детский сад, они выходят за рамки установившихся семейных отношений. Такая ситуация является для ребенка эмоционально напряженной, поэтому задача педагога заключается в том, чтобы сделать ее максимально комфортной, для чего необходимо учитывать индивидуальность каждого ребенка. Кроме того, необходимо выработать некоторые общие стратегии взаимодействия с ним. Одна из них состоит в максимально возможной поддержке детской инициативы со стороны педагога, «провоцируемой»

стремлением действовать по подражанию, так же, как взрослые.

Отечественный психолог Н. Н. Поддьяков подчеркивал: в образовательном процессе четко выделяются две формы детской активности. Первая определяется содержанием, предлагаемым взрослым, и связана с трансляцией культурных образцов, адекватных периоду детства, и форм детской активности. Другая форма исходит, наоборот, от ребенка: он сам является инициатором обследования различных объектов и выступает в роли экспериментатора, пытающегося понять сложные зависимости в окружающем мире. Н. Н. Поддьяков считал, что очень важно поддерживать эту бескорыстную познавательную активность детей.

Таким образом, образовательная работа с детьми предъявляет к взрослому особые требования. С одной стороны, он выступает в роли посредника между культурой и ребенком и предлагает ему различные ее образцы. С другой – является посредником между дошкольником и культурой: поддерживая его инициативу, пытается приспособить культуру к ребенку. Эта непростая для взрослого позиция становится причиной того, что на первый план выступает либо один аспект работы с детьми, либо другой. Крайними формами являются акселерация и такой подход, при котором образовательная работа целиком следует за детским развитием.

При работе с детьми взрослый вступает в непосредственный эмоциональный контакт с ними. Важность эмоциональных переживаний, особенно на ранних этапах развития, подчеркивали представители психоаналитической концепции. Один из разработчиков такого подхода, Э. Эриксон, подчеркивал: на различных возрастных этапах перед ребенком встают особые задачи развития, и успешное решение их возможно только с помощью взрослого, который создает социальную ситуацию развития, обеспечивает познавательную активность дошкольника, предъявляет культурные образцы для освоения и поддерживает детскую инициативу. Но главное, взрослый несет ответственность за решение базовых жизненных задач, которые определяют судьбу ребенка: малыш либо принимает этот мир и самого себя, либо относится к нему с недоверием и не верит в собственные силы.

Все многообразие форм работы с детьми осуществляется в конкретных образовательных ситуациях, которые создает педагог или которые возникают стихийно при взаимодействии ребенка с окружающим миром. Поэтому перед педагогом стоит особая задача – продумать и проанализировать конкретные ситуации, в которых происходит образовательная работа с детьми. Приведем некоторые общие рекомендации по их организации. Прежде всего

следует стремиться к тому, чтобы дети достаточно четко могли уяснить, в какой именно ситуации они оказываются (прогулка, занятие или свободная игровая деятельность), ибо специфика проживания каждой из них связана и с мотивацией, и с необходимыми энергетическими затратами. Вот почему необходимо подготовить ребенка к началу и окончанию образовательной ситуации.

Известно, что любая ситуация в системе дошкольного образования организуется взрослым, который всегда является явным или неявным ее участником. В этом смысле взрослый представляет собой устойчивую характеристику любой образовательной ситуации, которая определяется и конкретными особенностями времени и места, и особенностями личности педагога. Следовательно, эффект образовательной работы зависит не только от программы, но и от личности воспитателя, который даже самую обычную ситуацию может сделать эмоционально насыщенной, привлекательной и интересной для ребенка.

Обратим внимание на стиль общения педагога с воспитанниками. Среди наиболее типичных стилей можно выделить такие, которые оказывают большое влияние на результаты образовательной работы.

Широко известен так называемый авторитарный стиль воспитания, при котором взаимодействие взрослого с ребенком сводится к системе жестких предписаний, требующих безоговорочного выполнения. Этот стиль подавляет инициативу и очень часто приводит к невротизации личности ребенка.

Другой стиль может быть охарактеризован как гиперопека. Такой способ взаимодействия, предоставляя ребенку надежную защиту, на самом деле, так же как и авторитарный стиль, ограничивает его самостоятельность, делает предельно зависимым от взрослого, лишает инициативности, что способствует развитию тревожности.

Выделяется также попустительский стиль: взрослый только формально «обозначает» свое присутствие в образовательном процессе, при этом он не заинтересован в реальных достижениях ребенка, который оказывается предоставленным сам себе, хотя педагог и находится рядом. При этом он воспринимает ребенка скорее как помеху для собственной активности (взрослый может быть лоялен к детям, но не вникать в их проблемы).

Как наиболее позитивный можно обозначить демократический стиль воспитания, при котором ребенок рассматривается как полноправный участник образовательного процесса, а взрослый выступает как лицо, заинтересованное в сотрудничестве с ним. Педагог поддерживает его инициативу при

обсуждении или выполнении различных дел, но не освобождает от ответственности. Наоборот, ребенок наделяется полномочиями и одновременно ответственностью за выполнение принятой задачи.

Еще одной областью образовательной работы, изучению которой было посвящено много исследований, является система оценивания детского поведения. Здесь особенно выделяются представители бихевиорального подхода [2] , в частности, концепции оперантного научения [3] , в соответствии с которой выделяют два типа оценивания – негативное и позитивное. Любое негативное оценивание действий ребенка нежелательно, важна позитивная оценка. При этом взрослый должен подчеркивать, за что именно он хвалит ребенка (например: «Ты сегодня очень постарался и сам надел колготки. Молодец!»). К сожалению, в отечественной образовательной практике (как в семье, так и в системе дошкольного образования) широко распространены запрещающие правила, которые влекут за собой негативную оценку детского поведения: «Сколько раз я тебе говорил, что так нельзя делать!». Необходимо свести к минимуму количество запретов и по возможности преобразовать их в содержательные указания для совершения продуктивного действия. Например, вместо фразы: «Нельзя бежать по лестнице» – следует сказать: «По лестнице нужно идти шагом, держась за перила». В этом случае взрослый не только тормозит нежелательную активность ребенка, но и дает ему возможность реализовать свои побуждения в приемлемой для системы образования форме.

Таким образом, процесс детского развития представляет собой многоуровневое системное явление, характеризующееся наследственными факторами, социальной ситуацией развития, организуемой взрослым, и деятельностью самого ребенка, осуществляемой под руководством взрослого. Только благодаря гармоничному сочетанию этих факторов можно достичь позитивных результатов в развитии ребенка.

Первая группа детей раннего возраста (от рождения до одного года)

В отечественной психологии младенчество рассматривается как особый возраст, в котором устанавливается эмоционально-личностное общение ребенка со взрослым и который характеризуется особой социальной ситуацией развития. Все в жизни младенца – появление предметов, передвижение, изменение положения тела, кормление, купание и многое другое – обеспечивается взрослым. Следовательно, ребенок испытывает максимальную нужду в нем, но при этом у него практически отсутствуют средства воздействия на взрослого, который является предметом его деятельности. Первые формы воздействия ребенка на взрослого представляют собой крик или плач. Общение взрослого с младенцем рассматривается как ведущая деятельность в данном возрасте. Это означает, что для младенца чрезвычайно важно, чтобы общение было максимально эмоционально насыщенным и вызывало у него положительный эмоциональный отклик. В ходе освоения деятельности общения происходят поистине фундаментальные сдвиги в психическом развитии младенца: развиваются познавательная и эмоционально-личностная сферы, осуществляется подготовка к следующему виду ведущей деятельности.

Сложность развития ребенка, особенно в первые месяцы жизни, обусловлена тем, что он не может отличить того, что происходит в нем самом, от тех воздействий, которые оказываются на него извне. Другими словами, он не различает внешний и внутренний мир. Младенец не понимает смысла состояния, в котором находится. Единственное, что может сделать малыш – проявить активность в виде движений или крика. В этот момент особая роль отводится матери, которая интерпретирует реакции ребенка и начинает действовать с ним в зависимости от этой интерпретации. В ответ на действия матери ребенок проявляет определенные реакции, которые служат источником информации о правильности или неправильности выбранной взрослым стратегии поведения. Это приводит к тому, что постепенно у ребенка начинает формироваться особый язык общения, в соответствии с которым он начинает ожидать определенных ответных действий матери на свою реакцию. Характер этого общения будет зависеть от того, насколько мать

хорошо понимает язык младенца. Так, ребенок может кричать по-разному в зависимости от того, болит ли у него живот, хочет ли он есть, ограничен ли он в движении и т. д. Если мать умеет распознавать эти крики, то тогда и сам малыш начинает «понимать», как с помощью крика нужно выражать собственное состояние. Другими словами, ребенок начинает обращаться к матери, выражая особенности своих переживаний. У младенца фактически появляется психика как система особого отражения состояния собственного тела.

У ребенка начинает развиваться особое опосредствованное взрослым поведение, регулирующее телесные функции и состояния. Таким образом, совершается первый шаг в развитии образа Я ребенка, который на начальном этапе связан исключительно с переживанием состояния собственного тела. Если взрослый неадекватно воспринимает реакции младенца, то образ телесного Я ребенка искажается.

В качестве примера можно рассмотреть широко известное в психологической науке явление госпитализма. Этот феномен был обнаружен у младенцев в домах ребенка. Главная задача, которую ставили перед собой воспитатели, заключалась в том, чтобы обеспечить уход за ребенком. С этой целью соблюдались режимные моменты: всех детей вовремя кормили, переодевали, проветривали помещение и т. п. Однако на особенности индивидуальных реакций ребенка обращалось гораздо меньше внимания. В результате у младенца не вырабатывался индивидуальный язык общения со взрослым, что приводило к сильному отставанию в речевом и двигательном развитии. Такие дети становились пассивными и фактически развивались по типу детей с задержкой психического развития.

Аналогичные нарушения развития наблюдаются и в случае, когда ребенок воспитывается в семье, но при этом отношение к нему со стороны взрослого оказывается неадекватным. Можно выделить два наиболее распространенных типа неадекватного взаимодействия матери с ребенком – симбиотический и скрыто-отвергающий. При симбиотическом типе взаимодействия мать оказывается буквально слитой с ребенком, но, поскольку она все делает за него, он лишен возможности почувствовать ответную реакцию со стороны взрослого. Это приводит к замедлению развития ребенка, которое проявляется в том, что младенец с трудом засыпает самостоятельно, капризничает, чувствует себя спокойно только в непосредственном контакте с матерью. При скрыто-отвергающем типе взаимодействия также происходит нарушение детского развития. Хотя мать находится рядом с ребенком, она фактически не дает ему знать о результатах

собственной активности, поскольку на самом деле она не испытывает интереса к жизни малыша. В результате ребенок остается как бы наедине с самим собой и внешний мир оказывается для него закрытым. Главным следствием такого обращения взрослого и младенца может стать явление аутизма, когда ребенок перестает реагировать на внешние воздействия из-за отсутствия адекватной обратной связи с окружающим миром.

В этом возрасте характер взаимоотношений матери и младенца определяет последующее эмоциональное развитие ребенка. Дети, которые испытывают эмоциональные проблемы в раннем и дошкольном возрасте, как правило, находились либо в симбиотическом, либо в скрыто-отвергающем взаимодействии с матерью.

Развитие своеобразного языка ребенка и взрослого отражается в появлении особой реакции, которая получила название комплекс оживления. Комплекс оживления характеризуется тем, что ребенок начинает выделять взрослого как особого партнера по общению. При приближении взрослого малыш улыбается, гулит, активно перебирает ручками и ножками. Если первоначально ребенок улыбается любому взрослому, то постепенно (в возрасте 3–6 месяцев) происходит сужение направленности его активности до нескольких близких, предпочитаемых людей. В этот период наблюдается все большая детализация языка телесных проявлений ребенка по отношению к ухаживающему за ним взрослому. Наблюдая за тем, где находится мать, и видя, что она собирается уйти, ребенок будет пытаться удержать ее около себя. К 8 месяцам малыш уже способен ползать и активно может двигаться за родителем. В передвижении ребенка взрослый выступает центром надежности, отталкиваясь от которого он может исследовать окружающий мир. Если взрослый находится рядом и ребенок уверен в том, что в опасной ситуации к нему придут на помощь, его активность возрастает. Другими словами, к концу первого года жизни у малыша на основе повседневного взаимодействия со взрослым формируется некое общее представление о доступности и отзывчивости родителя.

Особое внимание следует уделить исследованию, проведенному М. Эйнсуорт, которая в течение первого года жизни детей наблюдала за взаимодействием малышей и их матерей. Когда детям исполнилось 12 месяцев, М. Эйнсуорт решила посмотреть, как они будут себя вести в новой обстановке. Для этого мамы приводили детей в специальную игровую комнату и сначала оставляли малышей с незнакомым взрослым, а затем в одиночестве. Наблюдая за поведением детей, М. Эйнсуорт

выделила три типа их поведения по отношению к матери: надежный, избегающий и амбивалентный.

Дети, обладавшие надежным типом поведения, довольно скоро после прихода в игровую комнату начинали использовать мать в качестве отправной точки для своих исследований окружающей обстановки. Но когда она покидала комнату, их познавательная активность снижалась, а иногда они проявляли заметную обеспокоенность. Когда мать возвращалась, они активно ее приветствовали и некоторое время оставались рядом с ней. Как только к ним опять возвращалась уверенность, они с готовностью возобновляли свои занятия. Оказалось, что матери таких детей чувствительны к своим малышам и быстро реагируют на их плач и другие сигналы. Они всегда были доступны детям и делились своей любовью, когда малыши нуждались в утешении.

Избегающий тип поведения характеризовался достаточно независимыми действиями младенцев в незнакомой ситуации. Оказавшись в игровой комнате, они сразу же начинали изучать игрушки. Во время своих исследований дети не использовали мать в качестве отправной точки, они даже не подходили к ней и не смотрели на нее. Создавалось впечатление, что они ее просто не замечали. Малыши не проявляли беспокойства, когда мать покидала комнату, и не искали близости с ней, когда она возвращалась. Если она пыталась взять ребенка на руки, он старался этого избежать. Подобная независимость может показаться проявлением исключительного здоровья детей, однако, по мнению М. Эйнсуорт, такие малыши на самом деле переживают сильные эмоциональные трудности. Их матери, как правило, склонны к отвержению детей, поэтому малыши в домашней обстановке чувствуют себя неуверенно. Попав же в новую ситуацию, дети выбирают оборонительную стратегию и не надеются на помощь матери (поскольку та не оказала должной поддержки в прошлом), а наоборот, стараются забыть о своей потребности в ней. Психологи показали, что такие дети в дошкольном возрасте стремятся идеализировать себя в глазах других. Это связано прежде всего с тем, что на протяжении своей жизни они неоднократно переживали нехватку поддержки со стороны родителей. Поскольку малыш не может понять причины такого поведения родителей, он зачастую начинает считать, что взрослые поступают так, потому что он делает что-то неправильно. Поэтому, чтобы оградить себя от дальнейших страданий, ребенок старается изобразить себя достойным родительского внимания. Ребенок начинает демонстрировать зависимое поведение, чрезмерно ориентируясь на оценку других детей и взрослых. В дальнейшем это может привести к тому, что

он, найдя себе неформального лидера, будет выполнять любые его указания, чтобы психологически «угодить» ему, попадая тем самым в сильную психологическую зависимость.

Дети, продемонстрировавшие амбивалентный тип поведения в незнакомой ситуации, держались настолько близко к матери и так беспокоились по поводу ее местонахождения, что практически не занимались исследованиями. Они приходили в крайнее волнение, когда мать покидала комнату, и проявляли заметную амбивалентность [4] по отношению к ней, когда она возвращалась. Они то тянулись к ней, то сердито отталкивали ее. Дома эти матери, как правило, обращались со своими малышами непоследовательно: иногда они были ласковыми и отзывчивыми, а иногда нет. Такая непоследовательность в воспитании порождала у малышей неуверенность относительно того, будет ли мама рядом, когда они будут в ней нуждаться. Дети очень расстраивались, когда мать покидала игровую комнату, и настойчиво пытались восстановить контакт с ней, когда она возвращалась, хотя при этом также изливали на нее свой гнев.

Важно отметить, что дети, обладающие надежным типом поведения, склонны к дружеским отношениям со сверстниками (поскольку они обладают первичным позитивным, основанным на доверии опытом общения с людьми и ожидают от других аналогичного позитивного общения), в то время как малыши с другими типами поведения демонстрируют в дошкольном учреждении негативные установки.

Дети, обладающие надежным типом поведения, не являются зависимыми. Наоборот, они используют взрослого лишь в качестве твердой опоры, которая позволяет ребенку реализовать себя в той или иной деятельности. Как показали исследования американских психологов, в дошкольном учреждении такие дети наиболее компетентны в общении со сверстниками и наиболее самостоятельны (они используют педагога лишь как ориентир в ходе собственной активности). Дети, демонстрирующие избегающий или амбивалентный тип поведения, наоборот, стараются находиться рядом с педагогом, они «прилипают» к нему. Такие дети даже не пытаются самостоятельно решать задачи, они сразу же обращаются за помощью ко взрослому. Понятно, что подобное поведение приводит к затруднению процесса социализации детей, потому что они просто не имеют возможности общаться со своими сверстниками. При поступлении в школу эти дети испытывают большие трудности, поскольку теперь им нужно осваивать новый материал и следовать принятым нормам. Поскольку в школе возрастает роль объективной оценки их возможностей, они часто оказываются

неуспешными в силу своей пассивности и зависимости от внешних факторов. Как правило, у них снижена познавательная активность, они хуже усваивают новый материал и в конечном итоге вызывают недовольство у самих родителей. Таким образом, ситуация приобретает свойство цикличности: неуспех ребенка приводит к ухудшению отношений с родителями, что в свою очередь еще больше подавляет его активность. Задача педагога заключается в том, чтобы поддерживать таких детей в группе. Их родителям желательно не говорить об отрицательных качествах детей. Вместе с тем, отмечая положительные черты, нужно быть умеренным в их оценке и предлагать родителям продуктивные виды взаимодействия со своими детьми.

Многие зарубежные исследования, прежде всего психоаналитического направления, доказали: младенчество является едва ли не самым главным периодом в жизни ребенка с точки зрения формирования его сознания и управления своим поведением. Дальнейшее развитие произвольности поведения зависит от особенностей взаимодействия взрослого и ребенка именно в этот период. Э. Эриксон, занимавшийся проблемами детского развития, отмечал, что в период младенчества (и с этим нельзя не согласиться) чрезвычайно важно установить такое общение ребенка со взрослым, которое способствовало бы формированию чувства доверия к окружающим. В противном случае у ребенка начнет развиваться недоверие к миру, которое будет тормозить его познавательную активность и формирование личности в целом. А такое чувство доверия может возникнуть только на основе эмоционального общения с малышом (в том числе в речевой форме), позитивного, спокойного, ровного отношения к нему взрослого, без резких эмоциональных взрывов и неожиданных изменений положения тела, без нарушения режима кормления.

Период младенчества состоит из двух микропериодов: первый охватывает возраст от рождения до 6 месяцев, второй – от 6 месяцев до одного года. В первом микропериоде развиваются сенсорные системы. В исследованиях психологов (А. Гезелл, Ж. Пиаже, Т. Бауэр и др.) показано, что дети способны к различению внешних воздействий. Это говорит о том, что, с одной стороны, младенец очень чуток к изменениям окружающей обстановки, а с другой – у него еще нет достаточных средств для того, чтобы адекватно на них реагировать. Именно поэтому нужно не только обогащать окружение ребенка, но и обеспечивать постоянный положительный эмоциональный контакт со взрослым, чтобы у младенца развивались адекватные формы реагирования на него: гуление, лепет и другие эмоциональные реакции. Второй

микропериод характеризуется развитием хватательных движений, которые осуществляются под контролем зрения (зрение следует за рукой). Согласно Ж. Пиаже, зрение и рука первоначально существуют независимо друг от друга, но уже в возрасте 3 месяцев младенец может совершать следящие движения глазами за медленно перемещающимся объектом. Правда, как только предмет скрывается за экраном, малыш «забывает» о его существовании. При этом ребенок не пытается увидеть объект с другой стороны экрана. Скрывшийся объект как бы перестает для него существовать. Для сравнения можно привести поведение собаки в аналогичной ситуации. Если мы бросим мячик так, чтобы он вкатился в трубу, то собака побежит к ее противоположному концу. Другими словами, собака начинает предвосхищать появление мяча. У младенца 4–7 месяцев рука начинает вести за собой зрение, следствием чего становится развитие манипулирования, которое выражается в перемещении предметов, извлечении из них звуков, появлении соотносящих действий (объект приближается или отдаляется от ребенка).

В возрасте 7 месяцев у ребенка начинает формироваться представление об объекте. Однако объект еще не существует сам по себе, а включен в определенные связи и отношения с другими объектами.

Сам факт видения объекта очень важен, потому что у младенца появляется возможность сосредоточиться на предмете. В младенческом возрасте в качестве такого предмета выступает взрослый. Другие же предметы не вызывают у ребенка интереса. Своеобразие общения взрослого с ребенком в первые месяцы жизни характеризуется непосредственным телесным контактом: взрослый наклоняется к малышу, берет его на руки и т. д. По мере развития ребенка взрослый начинает вносить в ситуацию общения предмет. Это может быть погремушка, кукла и т. п. Сначала предмет помещается между лицом ребенка и взрослым и выступает как своеобразная преграда для младенца, который хочет увидеть взрослого. Постепенно объект начинает выделяться ребенком, и он начинает сосредотачиваться на предмете. М. И. Лисина показала, что такое сосредоточение на объекте оказывается более длительным в том случае, если ребенок находится на руках у взрослого. Но как только взрослый уходит, младенец теряет интерес к предмету, бросает его и начинает плакать. Обычно взрослый тут же возвращается и дает его ребенку. В этом случае объект выступает своеобразным средством для привлечения внимания взрослого к ребенку. Поэтому необходимо сделать так, чтобы ребенок захватывал игрушки не только тогда, когда находится на руках у взрослого, но и тогда,

когда взрослый наклоняется к малышу, лежащему в кроватке, или удерживает игрушку над его грудью. Кроме того, ребенок должен освоить несколько конкретных действий (стучать погремушкой, катить мяч, вынимать из коробки и вкладывать в нее предметы, открывать коробку и т. д.), научиться действовать с предметами разнообразными способами в зависимости от их свойств (резиновые игрушки сжимать и прислушиваться к издаваемым ими звукам; шары и мячи катать; мелкие предметы вынимать из коробки или других предметов большей емкости и вкладывать в них).

Поскольку интерес ребенка обычно сосредоточен на родителях, то и первые слова, которые осваивает малыш, также связаны с ними. Развитие речи в раннем возрасте происходит интенсивно, что связано в первую очередь с развитием восприятия предметов. В младенческом возрасте число воспринимаемых ребенком предметов относительно невелико, что ограничивает развитие речи как средства различения и называния предметов.

Поскольку все объекты являются новыми, ребенок попадает в ситуацию неопределенности, и только если взрослый находится рядом и готов общаться с ним, то у малыша появляется желание взаимодействовать с предметным миром. В отечественной психологии эта линия развития связана с ролью ведущей деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, ведущая деятельность – это такая деятельность, в процессе овладения которой происходит психическое развитие ребенка и подготавливается переход к другой ведущей деятельности. В младенчестве в качестве ведущей деятельности выделяется эмоционально-личностное общение ребенка и взрослого. В ходе этого общения происходит психическое развитие ребенка: он начинает выделять взрослого и окружающие предметы. Особенность восприятия предметов заключается в том, что младенец не может проанализировать их свойства, однако способен различать их. В своих исследованиях Т. Бауэр показал, что если перед младенцем поместить на небольшом расстоянии (около 70 см) конус, то можно увидеть, как его взгляд остановится на этом объекте, а затем он будет переводить взгляд, вновь возвращаясь к предмету. Постепенно частота возвращения взгляда будет затухать, и объект перестанет вызывать интерес. Если конус заменить другим объектом, например, кубом, то можно будет увидеть, как частота фиксации взора на объекте опять возрастет. Подобные наблюдения, проведенные над большой группой детей, дают возможность утверждать, что уже в младенческом возрасте существует механизм, позволяющий различать окружающие предметы.

Однако подобное различение не позволяет говорить о том, что дети воспринимают эти объекты, поскольку восприятие предполагает анализ свойств предмета, чего младенцы сделать неспособны.

Рассмотрим простой пример. В исследованиях Дж. Гибсона была смоделирована следующая ситуация. На поверхность стола помещалось стекло гораздо большего размера, чем сам стол (край стекла выступал за край стола). С одной стороны стола стояла мать младенца. С противоположной стороны на столе находился младенец, который начинал ползти к матери. В тот момент, когда он достигал края стола, он останавливался, что, с точки зрения Дж. Гибсона, указывало на способность ребенка видеть глубину обрыва. А. В. Запорожец предложил Дж. Гибсону изменить условия опыта: раскрасить стол в два цвета – черный и белый. В этом случае ребенок также начинал ползти к матери, но, как только он доползал до границы разделения цветов, останавливался. Этот опыт наглядно показывает, что ребенок действительно различает участки с разной фактурой, но еще не воспринимает глубину как признак восприятия, в противном случае он бы прополз по раскрашенному столу Можно предположить, что ребенок видит объект, но не понимает его особенностей.

Тем не менее уже в младенческом возрасте появляются элементы мышления, которое носит наглядно-действенный характер. Их появление связано с развитием акта хватания, благодаря чему ребенок оказывается способен удерживать небольшие предметы в руке. В возрасте примерно 7-10 месяцев он может не только удерживать предмет, но и манипулировать им, например, встряхивать, извлекая таким образом звуки, или ударять им по другому предмету. Манипуляции с предметами (в присутствии взрослого) дают малышу дополнительную информацию об их свойствах и подготавливают развитие мышления.

Как известно, мышление возникает в процессе решения проблемных ситуаций. Первые проблемные ситуации появляются у детей в возрасте примерно 8 месяцев, что связано с развитием ползания. Умение выделить предмет среди других и усовершенствование хватания могут поставить ребенка перед ситуацией, в которой он стремится достичь объект, находящийся на некотором расстоянии от него или загороженный другими предметами. Преодоление препятствий указывает на возникновение первых простейших проблемных ситуаций. Обычно они разрешаются за счет отодвигания препятствия. В целом восприятие и мышление ребенка еще не развиты,

происходит лишь подготовка к развитию этих процессов.

Память младенца также очень ограничена. В основном она связана с образами близких взрослых. Эта особенность памяти позволяет взрослому управлять состоянием ребенка, отвлекая его, например, от нежелательных действий с теми или иными предметами. Достаточно взять ребенка на руки, поднести его к окну – и сознание малыша оказывается погруженным в новые впечатления. К концу первого года жизни ситуация кардинально меняется в связи с появлением так называемых мотивированных представлений. К этому возрасту у младенца формируются образы эмоционально привлекательных для него предметов (в качестве таковых могут выступать, например, различные игрушки), что резко затрудняет управление поведением ребенка. Если раньше малыша можно было легко отвлечь от интересного объекта, то теперь он может ярко, эмоционально выражать стремление взаимодействовать с ним. Поэтому, даже когда взрослому кажется, что он успокоил ребенка, малыш все равно может вспомнить об объекте и начать требовать его или негативно эмоционально реагировать в случае отказа. Возникновение таких ситуаций говорит о том, что ребенок переходит на новый этап психического развития, где в качестве ведущей выступает предметная деятельность. При этом роль взрослого меняется: он начинает обслуживать освоение ребенком предметной деятельности. Как говорил Д. Б. Эльконин, если раньше взрослый сам был предметом деятельности, то теперь таковыми становятся различные объекты, а взрослый помогает малышу раскрывать их свойства и правила пользования ими.

В исследованиях Ж. Пиаже было установлено: оперируя предметами, ребенок начинает осваивать топологические (неизменяющиеся) пространственные отношения, что является базовым для развития его интеллекта в этом возрасте. Особое внимание нужно обращать на то, как ребенок берет предмет: его рука должна быть расположена в соответствии с положением предмета еще до того, как он его возьмет. Полезно проводить упражнения с кольцом, которое можно давать малышу в разных положениях (вертикальном, горизонтальном), и смотреть, как он готовит руку, прежде чем взять его. Когда ребенок возьмет кольцо, можно чуть потянуть его на себя, чтобы дать почувствовать младенцу собственную силу.

Итак, в этот период нужно развивать у детей активные действия с предметами и умение добиваться определенного результата, а к концу младенчества начинать обучать их простейшим игровым действиям по словесным указаниям.

Учитывая вышесказанное, нужно отметить, что значение

первого опыта общения ребенка со взрослым сложно переоценить. Поэтому педагог должен научить родителей внимательно относиться к своему малышу, следовать своим побуждениям и не бояться избаловать ребенка. Избалованность возникает тогда, когда родители не следуют за ребенком, а берут всю инициативу на себя и изливают свою любовь вне зависимости от того, хочет этого малыш или нет. Таким образом возникает необходимость в создании особого стиля взаимодействия родителей с ребенком, в соответствии с которым взрослые должны чутко реагировать на различные проявления активности малыша, тем самым давая ему понять, что он не останется в трудную минуту один и может спокойно исследовать окружающий мир.

Вторая группа детей раннего возраста (от одного года до двух лет)

Организация образовательного процесса обуславливается характером социальной ситуации развития, то есть становлением предметной деятельности, которая осуществляется совместно со взрослым. Поэтому одно из важнейших направлений работы с детьми этого возраста состоит в научении их разнообразным предметным действиям, в том числе нормативным (есть с помощью ложки, правильно пользоваться чашкой и кружкой, застегивать пуговицы, завязывать шнурки), а также специфически детским (пользоваться ведерком, лопаткой, совком и т. п.). Взаимодействие взрослого с ребенком осуществляется прежде всего по поводу предметных действий. В отличие от ребенка первого года жизни, который просто манипулировал с объектами, для ребенка второго года жизни объекты выступают в ином качестве, как предметы человеческой культуры. Каждая вещь в этом случае обладает своим, особым свойством, отличным от свойств других вещей. Задача ребенка – узнать это свойство и научиться действовать с предметом в соответствии с культурными правилами. Эти свойства предметов не видны малышу. Даже такой простой и хорошо знакомый всем предмет, как ложка, для ребенка первоначально выступает как некий материальный объект, которым можно стучать, ударять по другим объектам. Но сколько бы ребенок ни стучал ложкой и ни бросал ее, он не увидит в результатах таких манипуляций культурных свойств этого предмета, его предназначения. Здесь становится очевидной решающая роль взрослого, который выполняет двойную функцию: с одной стороны, он общается с ребенком и ухаживает за ним, а с другой – является носителем образцов предметных действий. В работе с ребенком желательно разделять эти две функции.

Для ребенка каждый объект обладает своей особой культурной функцией, поэтому в раннем возрасте для ознакомления нужно подбирать такие предметы, которые обладают какой-нибудь одной функцией. Например, ведерко предназначено для того, чтобы наливать в него воду или насыпать песок, лопатка – для того, чтобы копать. Поэтому взрослый, показывая ребенку лопатку, говорит: «Это лопата. Лопатой можно копать землю, песок, снег». В процессе обучения

предметным действиям желательно, чтобы ребенок представлял себе внешний вид предмета, ситуацию, в которой возможно действие с ним, и само действие.

Организуя процесс освоения предметных действий, взрослый должен дать ребенку понять, что каждое из них осуществляется в специально отведенном для этого месте – копать совком можно в песочнице, играть в куклы в игровом уголке, рассматривать картинки в книгах и слушать чтение, – в той части групповой комнаты, где есть стул для взрослого и стульчики или коврик для детей. При этом нужно стремиться к тому, чтобы переход из одного места группы в другое был понятен ребенку и чтобы у него формировалась готовность к соответствующей форме деятельности, то есть у малыша должна сложиться структура пространства, в которой каждое место связано с определенным видом деятельности и переход из одной его точки в другую означает и переход от одной деятельности к другой. Поэтому, демонстрируя ту или иную деятельность, нужно обращать внимание на то, чтобы она происходила в соответствующем месте групповой комнаты. При этом важно называть и это место, и те формы активности, которые будут в нем происходить.

На первом году жизни ребенок осваивает действия совместно со взрослым, а на втором году – самостоятельно. Особая роль в освоении предметных действий отводится процессу обобщения, поэтому у ребенка должен быть не один предмет (например, не один совок, а несколько отличающихся по форме, цвету и т. д.). Сначала малыш овладевает простыми предметными действиями. Затем их нужно усложнять, так чтобы они носили соотносящий характер (накладывание песка в ведерко, а затем использование ведерка для перекладывания песка в кузов машины).

Благодаря тому, что ребенок осваивает действия, раскрывающие способы использования предметов, сами предметы приобретают постоянные свойства, вследствие чего принципиально меняется отношение малыша к ним. Если раньше предмет целиком воспринимался в контексте возникающей ситуации (например, ребенок брал предмет и начинал им манипулировать), то теперь независимо от обстоятельств предмет воспринимается ребенком как имеющий постоянное значение, которое не совпадает с сиюминутным побуждением (например, малыш, увидев лопатку, не станет ею стучать, как это могло бы быть раньше, а начнет искать такую ситуацию, в которой она может быть использована по назначению). Кроме того, меняется поведение ребенка не только при встрече со знакомыми предметами, но и с незнакомыми. Теперь он не начинает хаотично манипулировать с незнакомым объектом, а старается

понять, как с ним нужно правильно обращаться.

В этом возрасте совершенствуется ходьба ребенка, поэтому его возможности возрастают. Обучение ходьбе является достаточно трудной задачей: первые движения ребенка неумелы, он часто падает, его равновесие неустойчиво. Однако он очень настойчиво осваивает ходьбу, его движения становятся все более и более совершенными. Если сначала при ходьбе малыш может удариться головой о какой-либо предмет (например, о стол), то уже к началу второго года жизни он способен учесть высоту предмета и расстояние до него, что позволяет ребенку вовремя остановиться, нагнуться и тем самым избежать столкновения. Этот факт говорит о том, что у ребенка начинает развиваться особое видение ситуации, в которой он соотносит свое положение с положением окружающих предметов, то есть начинает складываться особая картина видимого мира, в которой малыш воспринимает себя в движении, а окружающие объекты как неподвижные. Нужно сказать, что это явление, получившее название постоянства видимого мира, представляет собой значимое достижение раннего возраста. Однако даже у детей дошкольного возраста постоянство видимого мира не сформировано полностью. Это проявляется в особенностях восприятия движущихся предметов. Приведем пример. Дошкольник находится в поезде, стоящем на станции. Соседний поезд вдруг начинает двигаться. Ребенок считает, что двигается именно его поезд (то есть поезд, который на самом деле неподвижен).

Хождение рассматривается не только как перемещение ребенка в пространстве, но и как основание для проявления собственной инициативы. У ребенка появляется возможность самостоятельно доставать предметы. Поэтому не надо ограничивать его инициативу; наоборот, желательно предоставлять ребенку пространство для передвижения, создавать небольшие препятствия, которые он должен обогнуть (например, игрушки) для достижения желанного объекта.

Ранний возраст – это период не только овладения предметными действиями, но и развития наглядно-действенного мышления, для чего важно создать развивающую среду как определенным образом структурированное пространство, насыщенное разнообразными предметами (в том числе игрушками), позволяющими совершать различные формы активности, как инициируемые взрослым и происходящие при его непосредственном участии и контроле, так и самостоятельные. Эти формы активности носят в основном познавательный характер. Проявляя их, ребенок может устанавливать скрытые

связи и отношения между предметами и их частями. Следовательно, одна из задач педагога состоит в том, чтобы создать условия для проявления такой активности, то есть предложить детям различные предметы с механически подвижными деталями, вращение или перемещение которых было бы доступно им, но вместе с тем требовало бы решения определенных задач (например, освободить колесо от фиксирующей его вращение защелки и т. д.). Кроме того, нужно организовывать специальные ситуации, способствующие проявлению познавательной активности. Такого рода ситуации могут возникать и сами, если ребенок неожиданно сталкивается с изменившимися свойствами хорошо знакомых ему объектов. Например, когда малыш освоит действие с каталкой-бабочкой, можно ей на крылья надеть резинку, так чтобы она мешала им двигаться, и предложить ребенку поиграть с ней. Он должен найти причину, по которой крылья бабочки перестали двигаться. При этом желательно не торопить ребенка, а дождаться момента, когда он сам поймет, что игрушка изменила свои свойства. Очень важно похвалить малыша за то, что он самостоятельно сумел обнаружить эту причину и найти путь для ее устранения.

Для развития наглядно-действенного мышления желательно предоставлять ребенку разнообразный материал для экспериментирования (воду, краски, различные подвижные объекты, например, шарики, которые могут скатываться с наклонных поверхностей). Развитие нагляднодейственного мышления может быть оптимизировано взрослым, который стимулирует познавательную активность ребенка в направлении не только внешних свойств объекта, но и внутренних. Для этого детям полезно предлагать различные емкости, коробочки, в которых находятся предметы, необходимые для других видов деятельности.

Познавательное развитие ребенка второго года жизни было специально исследовано Ж. Пиаже. Этот период получил название сенсомоторного, поскольку жизнь ребенка в этом возрасте определяется преимущественно особенностями его восприятия (сенсорики) и его движениями (моторикой). Ж. Пиаже удалось описать последовательность усложнения детского поведения в процессе первых двух лет жизни.

Сначала поведение ребенка и приспособление к окружающему миру происходят с помощью врожденных реакций (он сосет, плачет, дышит, кашляет и т. д.). Благодаря этому малыш налаживает взаимодействие с окружающим миром. (Этот процесс Ж. Пиаже назвал ассимиляцией [5] .) Параллельно происходят изменения в самом ребенке (аккомодация [6]).

Такие изменения приводят к тому, что к четвертому месяцу жизни у ребенка начинают устойчиво функционировать повторяющиеся действия, такие как хватание и бросание. Эти действия Ж. Пиаже назвал первичными круговыми реакциями, которые характеризуются тем, что у ребенка начинает появляться новая форма активности. Она выходит за пределы исходных врожденных действий за счет связи с внешним объектом.

Затем (4–8 месяцев) появляются более сложные действия, или вторичные круговые реакции. Характерным примером таких реакций могут служить действия ребенка с погремушкой. Сначала ребенок случайно задевает за погремушку, висящую над кроваткой, что приводит к звуковому эффекту. Затем он начинает намеренно двигать рукой с целью повторения данного эффекта. Ж. Пиаже назвал эти реакции вторичными круговыми, потому что в данной ситуации уже присутствуют как минимум два действия – движение руки и восприятие звукового эффекта.

В возрасте 8-12 месяцев ребенок начинает предвосхищать появление людей и объектов. Он может искать предметы, которые исчезли из его поля зрения. Можно говорить о том, что в данном возрасте появляется особое качество постоянства объекта. Если раньше игрушка, которая находилась в поле зрения ребенка, вдруг исчезала, то он не старался ее найти. Возникало такое впечатление, что игрушка просто переставала существовать для него. Теперь малыш способен искать ее даже тогда, когда он не воспринимает ее непосредственно. Однако постоянство объекта зависит и от его местоположения. Ж. Пиаже продемонстрировал это с помощью следующего эксперимента. Привлекательную для ребенка игрушку накрывали платком. После этого предмет доставали и на глазах у малыша накрывали другим платком, находившимся рядом. Ребенок начинал искать игрушку под первым платком. Точно такое же поведение ребенок демонстрировал, когда мячик сначала закатывался под диван, а потом под кресло. Малыш в первую очередь искал мяч под диваном. Ж. Пиаже показал, что в этом возрасте хотя у ребенка и существует представление о постоянстве объекта, однако оно связано с положением предмета в окружающем пространстве. Отголоски этого явления можно встретить и у взрослого человека, когда он, пытаясь найти предмет, многократно возвращается к одному и тому же месту в надежде на то, что он находится именно там. Появление постоянства объекта характеризует очень важную особенность отражения ребенком реальности. Малыш впервые начинает отрываться от наглядной ситуации и ориентироваться на постоянные, возможно, невидимые в данный момент объекты.

Второй год жизни связан с появлением третичных круговых реакций. Если первичные круговые реакции (1–4 месяца) представляют собой попытки повторения событий, вторичные круговые реакции (4–8 месяцев) связаны с намерением повторить эффект, то третичные круговые реакции характеризуются стремлением ребенка к изменению самого действия. Другими словами, малыш стремится выполнить действие всякий раз по-новому. Это период, когда ребенок активно экспериментирует с объектами и собственными действиями. Например, увидев на столе игрушку, ребенок потянет скатерть, чтобы приблизить предмет к себе, в дальнейшем он может просто потянуть скатерть для того, чтобы пронаблюдать эффект. В этот период для ребенка становятся важными не только объекты, но и отношения между ними. Таким образом, у него появляется основание для установления первых физических причинных отношений (понимание физической причинности).

Начиная с 1 года 6 месяцев и до 2 лет ребенок оказывается способным не только действовать с отдельными предметами, но и умственно представлять объект. Ж. Пиаже различал умственный образ объекта и образ восприятия. Образ восприятия существует только тогда, когда объект находится перед глазами малыша, умственный образ появляется тогда, когда самого объекта перед ребенком нет. Появление умственного образа принципиально меняет возможности ребенка. В этом случае он способен использовать слова для называния отсутствующих объектов. Тем самым, у ребенка начинает появляться символическая функция, которая заключается в том, что слово или образ начинают замещать реальный объект.

Развитие восприятия является одной из главных линий умственного развития на втором году жизни. Казалось бы, малыш в этом возрасте хорошо ориентируется в окружающей обстановке, относительно легко передвигается в пространстве, учитывает положение собственного тела и окружающих объектов, однако его восприятие при этом остается несовершенным. Дело в том, что образы объектов не выступают для него в своей целостности и своеобразии. Ребенок подмечает в них какие-то отдельные фрагменты, которые выступают в качестве основы ориентировки в окружающем мире. Малыш может, например, узнавать взрослого на фотографии, но такое узнавание будет основано не на целостном образе человека, а на каких-то деталях – очках, шапке на голове, кармане на одежде и т. д. В этом случае для ребенка не важно, в каком ракурсе по отношению к нему расположена фотография. Например, он может легко узнать изображение знакомого человека, если фотография перевернута. Точно так же

не важна и окрашенность объекта. Для того чтобы ребенок мог построить адекватный целостный образ объекта, должны быть сформированы специальные действия, характеризующие процесс восприятия. Такие перцептивные действия возникают в процессе развития предметной деятельности. Суть перцептивных действий сводится к тому, что с их помощью ребенок ориентируется в свойствах предметов. Подобная ориентировка возникает только тогда, когда в этом есть необходимость. Например, когда перед ребенком встает задача поместить объект в коробку, появляется необходимость ориентироваться в размерах предмета; когда нужно протащить объект через отверстие определенной формы, возникает необходимость учета его формы.

Существуют игрушки, которые развивают ориентировочные действия подобного рода. К ним относятся, например, матрешки. Для того чтобы сложить матрешку, нужно учесть размеры вкладывающихся одна в другую фигурок. В качестве аналогичной игрушки выступают мисочки разного размера, которые также вкладываются одна в другую и образуют компактную группу предметов. Важная особенность такого рода игрушек заключается в том, что если ребенок неправильно использовал хотя бы один из составляющих элементов, ему не удастся собрать игрушку целиком. Тем самым ребенок самостоятельно может увидеть неправильный результат. Это будет стимулировать его к повторению действий. В конечном итоге ребенок перейдет от ориентировки на основе проб и ошибок к ориентировке на основе зрительного восприятия тех свойств объекта, которые оказываются существенными для достижения предусмотренного игрушкой эффекта. Эти игрушки называются автодидактическими, поскольку наглядно показывают ребенку правильность или неправильность конечного результата. Предлагая такие игрушки ребенку, взрослый не должен устраняться от процесса обучения и воспитания. Наоборот, он может показывать наиболее эффективные стратегии работы с этим материалом.

Речевое развитие ребенка на втором году жизни совершается по двум основным направлениям: первое связано с пониманием речи взрослого, второе – с использованием слов в процессе собственной активной речи. Развитие понимания речи проходит несколько этапов. На первом году жизни слова взрослого не имеют для ребенка самостоятельного значения, они связаны с ситуацией, в которой произносятся. Если мама говорит малышу «дай куклу», то он может выполнить это действие, но если с той же просьбой к нему обратится другой человек, он может не отреагировать на нее. В этом смысле обращение матери не

отделяется от ее образа и от ситуации в целом. Многие психологи подчеркивали, что в этот период слово для ребенка выступает в роли свойства какого-либо объекта, его практически невозможно отделить от ситуации, в которой объект находится. Можно видеть, как ребенок первого года жизни, казалось бы, адекватно реагирует на просьбу матери показать окно. Но если она с точно такой же интонацией попросит малыша показать книгу, то он опять покажет окно. Значительно позднее ребенок начинает понимать именно слово, а не интонацию или жест, которым сопровождается обращение взрослого. Реагирование на просьбу взрослого осуществляется ребенком на основе зрительно воспринимаемой ситуации. В случае, когда взрослый просит ребенка дать, например, игрушечную собачку, которая находится в поле детского восприятия, он легко выполняет эту просьбу. Однако если игрушка отсутствует, то малыш второго года жизни будет в ответ просто смотреть на взрослого. Кроме того, в этом случае ребенок может дать другой объект, который по каким-то причинам попался на глаза и заинтересовал его, что еще раз подчеркивает связь речи с наглядной ситуацией.

Для ребенка второго года жизни словесное обращение взрослого выступает в роли стимула к началу активности. Прекратить собственные действия на основе такого обращения малышу значительно труднее. Например, когда взрослый говорит ребенку «этого делать нельзя», малыш не может сразу прекратить свои действия не потому, что он пытается настоять на своем, а потому что ему трудно регулировать собственное поведение. Регуляция поведения на основе словесной инструкции начинает развиваться только на третьем году жизни. Проблема заключается в том, что побуждение к действию (намерение) определяет структуру ситуации в целом, и изменение этой структуры по ходу выполнения действия является для ребенка фактически невозможным.

Активный словарь ребенка к полутора годам ограничивается 20–30 словами. После полутора лет наблюдается увеличение словаря, и к концу второго года ребенок может употреблять до 300 слов. Дети в этом возрасте часто употребляют слова, которые во взрослом сообществе не используются. Например, ребенок может говорить вместо «привет» «пе», вместо «хорошо» *«хо»* и т. д. Такая речь получила название автономной. Ее появление имеет несколько причин. Одна из них связана с тем, что у маленьких детей фонематический слух и звуковая артикуляция недостаточно развиты. По этой причине возникают искажения в произнесении слов. Помимо этого, сами взрослые очень часто охотно поддерживают неправильное произношение детьми слов

или намеренно упрощают и изменяют обычные слова (например, вместо «кушать» говорят «ням-ням», вместо «собака» – «ава», вместо «плохой» – «бяка»). Подобного рода поощрение автономной речи может привести к тому, что ребенок будет довольно долго пользоваться ею. Если же автономная речь не поддерживается, малыш быстро переходит к нормальной взрослой речи.

Параллельно с развитием словаря ребенка происходит развитие грамматического строя речи. На протяжении второго года жизни малыш, как правило, ограничивается употреблением одного слова при обращении ко взрослому. Но это слово, как уже отмечалось, относится ко всей ситуации и фактически представляет собой целое предложение. Когда ребенок обращается к маме и говорит «ма», то это может означать «помоги мне», *«я хочу* на ручки» или «посмотри, что у меня есть интересного». Предложения, состоящие из нескольких слов, появляются в речи ребенка на третьем году жизни.

До 1 года 6 месяцев слова, произносимые ребенком, не всегда отражают реальное название предмета. Так, словом «дядя» малыш в зависимости от ситуации обозначает человека, пришедшего в дом, изображение на фотографии, шляпу или ботинки. По мере развития ребенок начинает все более точно употреблять слова. Этот процесс обусловлен переходом от ситуации к функциональному употреблению слова.

Многие авторы (К. Бюлер, Л. С. Выготский, В. Штерн), занимавшиеся исследованием детского развития, подчеркивали, что к концу второго года жизни происходит соединение мышления и речи. Это приводит к скачку в речевом развитии: резкому увеличению словарного запаса, пониманию речи ребенком. Вот почему в целях развития речи полезно использовать различные просьбы и обращения к ребенку (найти какую-либо вещь, что-то принести, подать). Развитию речи малышей способствует также чтение небольших доступных по содержанию произведений художественной литературы.

Первая младшая группа (от двух до трех лет)

В раннем возрасте социальная ситуация развития характеризуется тем, что у детей появляются различные формы деятельности, такие как игра, рисование, конструирование, что подготавливает переход к дошкольному возрасту

К концу третьего года жизни происходит существенный сдвиг в развитии игровой деятельности детей. Он заключается прежде всего в том, что у ребенка начинает появляться представление о роли, которую выполняет взрослый в реальном взаимодействии с другими людьми. Первоначально эта роль привязана к конкретным предметам, поэтому ребенок должен освоить действия, соответствующие роли. При этом роль выступает не как особая социальная позиция, а скорее как набор действий, которые необходимо выполнить. Именно поэтому так важно, чтобы в этот период ребенок освоил действия, объединенные одной ролью (например, ролью матери – кормление ребенка, укладывание спать и т. д.). Хотя выполнение подобных действий происходит с игрушкой, они почти полностью соответствуют реальным действиям взрослого. (Освоение игровой деятельности основано на подражании действиям взрослых.) Игра носит процессуальный характер, поэтому для ее развития ребенка необходимо обучать различным действиям с игровыми предметами (например, кормить куклу, укладывать ее спать, катать в коляске, кормить и т. д.). При этом важно, чтобы ребенок повторял и действия, и слова взрослого.

Ключевым моментом возникновения игровой деятельности является осознание ребенком условности игровой ситуации. До тех пор пока малыш не осознает условность игровой ситуации, вся его деятельность, которая может выглядеть как игровая, таковой являться не будет (она может представлять собой лишь копирование поведения взрослого). Особая задача педагога при развитии игровой деятельности малышей заключается в том, чтобы создавать ситуации такого типа. В качестве характерного примера можно привести ситуацию, когда ребенок готовит обед для куклы. В этом случае ребенок может взять ведерко, положить в него различные предметы (камешки, травку) и начать «варить суп». Здесь наступает несоответствие между теми действиями с предметами, которые ребенок реально выполняет, и теми смыслами, которые он вкладывает в эти действия: понятно, что камнями нельзя никого накормить, однако малыш осмысливает

эту ситуацию как процесс приготовления еды. Условность ситуации позволяет ребенку совершать условные действия, в результате у него появляется возможность выполнять действия в не совсем правильной с точки зрения объективного результата форме. Эта особенность игровой ситуации раскрывает перед ребенком массу возможностей для проявления собственной инициативы, поскольку она оказывается зависимой не столько от объективного результата, сколько от желания малыша играть и действовать в процессе игры.

Наличие такой инициативы является условием развития автономии поведения ребенка. Помимо того, что малыш может самостоятельно выполнять такие культурные действия, как, например, одевание, умывание, он способен осуществлять действия, придуманные им самим. В этом отношении игра является тем пространством, в котором автономия ребенка становится принципиально другой. Здесь он сам является инициатором выполнения различных действий, а не послушным исполнителем. Однако если игровая деятельность ребенка развита недостаточно, может возникнуть ситуация, характеризующаяся очень сильной зависимостью малыша от взрослых – и в первую очередь от родителей. Такая зависимость возникает прежде всего благодаря тому, что малыш действует как исполнитель и тем самым зависит от человека, который его инструктирует, приписывает те или иные действия. Это приводит к тому, что, оказавшись в одиночестве, ребенок не в состоянии управлять собственным поведением. Подобная ситуация неопределенности очень сложна для маленького ребенка, потому что необходимость или желание действовать у него есть всегда, но из-за отсутствия четких указаний фактически отсутствует и возможность действовать. Для развития самостоятельности необходимо развивать игровую деятельность детей.

Еще одна из причин зависимого поведения ребенка связана с позицией взрослого по отношению к проявлению детской инициативы. Ребенок третьего года жизни проявляет большую активность в познании окружающей действительности. Он может стремиться добыть привлекший его предмет, не учитывая особенностей действия с ним (например, ребенок может потянуть утюг за шнур, взять ножницы, нож и т. д.). Это заставляет взрослых ограничивать детскую активность и тем самым создавать условия для развития зависимого поведения. Кроме того, взрослые могут, наоборот, предоставлять чрезмерно большие возможности для активности ребенка и даже не беспокоиться о последствиях. Дело в том, что ребенок может оказаться в ситуации, когда он не будет знать, что делать, какие

правила применять по отношению к тому или иному интересному для него предмету, что будет тормозить его активность.

В первой младшей группе особая роль отводится изобразительной деятельности детей. Ее развитие начинается с рисования каракуль, которые постепенно трансформируются в более четкие изображения. Этот процесс можно регулировать, создавая необходимые условия для перевода так называемой изобразительной активности в собственно изобразительную деятельность. С этой целью можно предлагать ребенку различные варианты дорисовывания, например, веревочек к воздушным шарикам, морских волн и т. д. В этом возрасте графический образ еще только начинает формироваться, поэтому дети изображают то, что они знают, и их рисунки в целом отражают эмоциональный фон. Оценка детских рисунков не должна быть категоричной. Их следует оценивать позитивно и поощрять стремление к изобразительной деятельности.

На третьем году жизни у детей интенсивно развивается активная речь, которая характеризуется самостоятельным произнесением слов и предложений, обращенных, как правило, ко взрослому. Если раньше ребенок в большинстве случаев использовал пассивную речь, то есть он слушал инструкции взрослого и делал то, что он говорит, то теперь малыш сам начинает активно обращаться ко взрослому. Эта ситуация, позволяет взрослому оценить то, насколько хорошо ребенок использует речь. Нужно иметь в виду, что малыши в первую очередь осваивают те слова, которые отражают функцию предмета, поскольку она непосредственно связана с самим предметом. Значительно труднее ребенок усваивает слова, обозначающие свойства предметов. Например, такое свойство, как зеленый, относится не к одному предмету, а к целой группе. Другими словами, перед ребенком в этом случае встает целая мыслительная задача – отделить свойство от предмета и объединить предметы по этому признаку. Хотя речь взрослого насыщена словами, обозначающими свойства предметов, не нужно требовать от ребенка их называния.

Встречаясь, родители обычно обсуждают особенности детской речи, сравнивают речевое развитие своих детей. В этот период у родителей может возникнуть обеспокоенность по поводу того, что их малыш в речевом плане развивается медленнее, чем соседский ребенок этого же возраста. При этом, поскольку речевая активность проявляется очень ярко, такое беспокойство родителей может вызывать сильные эмоциональные переживания. Действительно, речевое развитие выступает в качестве существенного показателя общего психического развития

ребенка, но причины отставания могут быть самыми разными. Одна из них связана с органическими нарушениями, вызванными различными факторами (перенесенные болезни, травмы и т. д.). Но часто родители просто мало общаются с ребенком. Как уже было отмечено, речевая активность ребенка обращена к родителям, и если они не отвечают малышу, то уровень его активности закономерно снижается. Очень часто родители, наоборот, стараются всячески стимулировать речевую активность ребенка, и, если стимуляция оказывается чрезмерной (то есть родители очень часто заставляют ребенка произносить то или иное слово), малыш в конце концов начинает отрицательно реагировать на ситуацию в целом и старается избежать ее, что может сопровождаться как детским криком, так и молчанием. Еще одной причиной отставания в речевом развитии является эмоциональное взаимодействие родителей и ребенка. Очень часто родители при общении с малышом просто проявляют свои чувства: они радуются, смеются, побуждая его к ответным реакциям. В этом случае эмоции могут заслонять содержательно-смысловое взаимодействие. Педагогу, который сталкивается с проблемами речевого недоразвития детей, нужно достаточно точно представлять причину этого явления и по возможности либо обращаться к специалисту либо специально стимулировать речевое развитие ребенка.

На речевое развитие позитивно влияют и совместное со взрослым рассматривание картинок, и стимулирование ребенка к называнию изображенных объектов. Нужно создавать такие речевые ситуации, в ходе которых взрослый вводит новые для ребенка слова; разыгрывает непонимание сказанного малышом (он называет какую-то необходимую ему вещь, но не совсем правильно – взрослый делает вид, что не понимает, тем самым побуждая его правильно называть объекты).

Становление детской психики связано с развитием восприятия. Как было показано в исследованиях отечественных детских психологов (А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Л. А. Венгера и др.)> развитие восприятия определяется развитием действий ребенка. При этом малыш способен исследовать свойства объекта, с которым он взаимодействует, и строить его образ. Первоначальные образы восприятия объектов оказываются несовершенными. Проявляется это в том, что малыш еще не может проанализировать особенности возникающего у него образа объекта. Он не может соотнести форму объекта, его величину с другими особенностями ситуации. Например, если взять коробку и уложить в нее кубики так, чтобы они покрывали дно, а затем высыпать их из коробки и предложить ребенку

сделать то же самое, то окажется, что для него это чрезвычайно сложная задача (особенно если кубики различаются по форме и величине). В связи с этим очень полезно в этом возрасте предлагать ребенку сравнительно простые пазлы, которые состоят из нескольких кубиков.

Кроме того, развитию восприятия ребенка способствуют «коробки форм». Эта игрушка представляет собой коробку с крышкой, в которой проделаны прорези в виде различных геометрических форм (круг, квадрат, треугольник, трапеция и т. д.). Ребенку дают фигуры соответствующей формы и предлагают поместить их в коробку, не открывая крышки. Для того чтобы выполнить это задание, ребенок должен научиться соотносить форму фигуры и форму отверстия.

Для развития восприятия ребенка полезно рассматривать с ним предметы и сравнивать их по размеру, цвету и форме: например, можно предложить малышу найти такую же по цвету машинку, как у взрослого.

Хотя восприятие в этом возрасте еще несовершенно, но при правильно организованной работе дети могут усвоить представление о 5–6 формах (треугольник, квадрат, прямоугольник, круг, овал) и научиться выделять до 8 цветов (красный, оранжевый, желтый, зеленый и т. д.). Однако в большинстве случаев дети испытывают трудности при анализе форм окружающих предметов и различении цвета.

Третий год жизни является переходным периодом от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. В этом возрасте наглядно-действенное мышление претерпевает существенные изменения, которые заключаются в характере взаимодействия ребенка с объектами. Если на втором году жизни ребенок непосредственно взаимодействует с объектами, то есть применяет к ним весь арсенал существующих в его распоряжении действий, то на третьем году его действия кардинально меняются. На втором году жизни ребенок не заботится о результате действия, на третьем году он начинает учитывать тот результат, который вызывается его собственной активностью. Учет результата существенным образом меняет характер взаимодействия с объектом – ребенок начинает специально ожидать тот или иной результат в зависимости от произведенного действия. При этом малыш еще не знает, что может получиться, но у него уже существует стремление зафиксировать этот результат. Тем самым у ребенка появляется возможность сопоставить действие и результат. В одном из исследований Н. Н. Поддьякова детям предлагали скатить шарик с горки так, чтобы он остановился возле маленькой куклы,

которая находилась на небольшом расстоянии от горки. Дети второго года жизни просто клали шарик, и он скатывался с горки. В дальнейшем они не учитывали то, где он остановился, и продолжали скатывать шарик, ориентируясь только на само действие (детям просто нравилось ставить шарик на горку и наблюдать, как он скатывается). Дети третьего года жизни начинали учитывать расстояние, на котором шарик останавливался от куклы. Затем они скатывали шарик, помещая его на разную высоту, для того чтобы понять зависимость расстояния, которое проходит шарик, от высоты, с которой он спускается. В этом, казалось бы, несложном поведении ребенка проявляется новая черта детского мышления, которая заключается в том, что малыш впервые ставит свою собственную «исследовательскую» задачу. Тем самым он выходит за рамки предлагаемой ситуации и пытается понять закономерности взаимодействия элементов поставленной задачи. Действия ребенка от прямого исполнения переходят к действиям пробующего характера. С помощью пробующего действия ребенок пытается выяснить скрытое свойство ситуации. Это позволяет ему проводить систематическое обследование окружающих предметов, в чем и заключается развитие наглядно-действенного мышления ребенка третьего года жизни. Взрослый может наблюдать, как ребенок заинтересованно манипулирует каким-то предметом, но это не простая манипуляция, а выяснение новых скрытых свойств объекта. В этот момент малыш проводит большое и сложное исследование. Не нужно вмешиваться в этот процесс и отрывать ребенка от занятия. Появление системных пробующих действий является главным условием для следующего этапа развития детского мышления – перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному.

Для того чтобы способствовать развитию такого перехода, дошкольникам можно предлагать специальные игры и игрушки, которые способствуют развитию наглядно-образного мышления. Например, можно взять лист бумаги и цветными карандашами начертить на нем несколько прямых дорожек. На одну из них нужно поставить маленькую машинку и объяснить ребенку, что она перевозит пассажиров. Затем следует спросить ребенка о том, на какую дорожку нужно поставить зайчика, чтобы машинка могла его перевезти. При этом машину нужно поставить на одном конце дорожки, а зайчика – на другом. Особенность этой игры заключается в том, что дорожка будет выступать в качестве особого средства, которое позволит ребенку соотнести направление движения машинки и положение зайчика.

Игру можно усложнить, нарисовав непараллельные,

расходящиеся, пересекающиеся дорожки, увеличив количество дорог, зайчиков и машинок. Если ребенок испытывает трудности при выполнении задания, то можно ввести такой вспомогательный признак, как цвет, и соотносить цвет дорожки, машинки, зайчика (зайчик должен сесть в машинку своего цвета). Очень важно, чтобы ребенок расставил фигурки до того, как взрослый начнет приводить машинку в движение. В этом случае задача выполняется не в наглядно-действенном плане, а в наглядно-образном: ребенок должен представить себе движение машинки и положение фигурки.

Можно поиграть в игру «Куда спряталась фигурка». Для этого нужно взять несколько разных коробок и в одну из них поместить фигурки, а затем предложить ребенку найти их. Ключевым моментом этой игры будет тот, когда ребенок от непосредственного открывания коробки перейдет к ее встряхиванию. Это действие намного эффективнее и требует меньше времени для выполнения. Выполняя встряхивание, ребенок ориентируется не на видимые свойства вещи, а на представления о внутреннем устройстве коробки.

Если малыш испытывает трудности при выполнении задания, то в коробке можно сделать прорези, которые позволят ему частично увидеть объект. После того как ребенок научится правильно находить объект, ориентируясь на внутреннюю часть коробки, прорези можно заклеить и вновь предложить ребенку найти фигурки.

Эту игру можно усложнить, поместив в другие коробки предметы, которые при встряхивании также издают различные звуки, но не такие, как искомый предмет. Например, в одну коробку можно положить маленький колокольчик, а в другую – кубик. Звуки, издаваемые этими предметами, резко отличаются, что позволит ребенку ориентироваться на качество звука, а не на его наличие или отсутствие.

Для детей третьего года жизни характерны значительные личностные изменения, которые нужно учитывать при формировании навыков самообслуживания. Многие дети (особенно если они ранее не посещали дошкольное образовательное учреждение) испытывают трудности, когда они должны самостоятельно поесть, убрать на место вещи, одеться и т. д. Поэтому перед педагогом встает специальная задача по формированию навыков самообслуживания. Очень часто недостаточное развитие этих навыков является причиной конфликтов между взрослым и ребенком. Хотя взрослый смотрит на ребенка снисходительно, некоторые формы детского поведения вызывают у него активный протест. Например, если

ребенок неправильно обращается с ложкой, использует ее не по назначению, не пользуется горшком, то взрослый может обвинять малыша в плохом поведении. Нужно иметь в виду, что обвинение ребенка за неправильно выполненные действия воспринимается им как отрицательная оценка его личности в целом, что приводит не только к конфликтам, но и к нарушениям личностного развития.

Согласно Э. Эриксону, у ребенка на данном возрастном этапе развивается чувство самостоятельности, поэтому следует всячески поощрять его инициативу. Однако ее поощрение не должно подрывать базового доверия к миру (ребенок не должен находиться в состоянии чрезмерного негативного опыта).

В этом возрасте у ребенка начинают развиваться чувства гордости и стыда. В ходе воспитания нужно учитывать особенности эмоционального реагирования каждого малыша. Не рекомендуется ругать его. Совершая тот или иной поступок, маленький ребенок действует не по злому умыслу, а в соответствии с доминирующими в этот момент мотивами. Резкое наказание может привести к невротизации личности. Однако этот совет нельзя воспринимать как поощрение вседозволенности. В процессе общения с детьми взрослый должен обращать внимание на то, какие его высказывания, эмоциональные проявления или действия вызывают негативные (и позитивные) переживания у ребенка. Нужно избегать негативных переживаний и стремиться к установлению теплых эмоциональных отношений с малышом. Следует помнить, что в этом возрасте у ребенка развиваются идентификация с именем и самооценка. Вот почему особенно чутко следует подходить к оценке поведения ребенка. Он может сильно переживать, когда неправильно произносят его имя или негативно оценивают его деятельность. Основная задача взрослого заключается в том, чтобы у маленького ребенка сложилась положительная самооценка. Для этого надо поощрять его инициативу и максимально положительно подчеркивать его достижения.

Ранний возраст завершается так называемым кризисом трех лет. Суть его заключается в том, что у ребенка формируется образ Я. Он переходит от называния себя в третьем лице к называнию в первом лице, при этом стремится утвердиться в разных сферах, в том числе и в повседневных действиях. Ребенок старается многие вещи делать самостоятельно («Я сам!»), поэтому желательно найти для него посильные поручения. Хорошо, если их требуется выполнять каждый день. Со временем ребенок сам, без напоминания, будет исполнять эти поручения. При этом всякий раз необходимо подчеркивать значимость малыша («Как хорошо,

что ты это делаешь», «Что бы мы без тебя делали!»). Следует поощрять самостоятельность ребенка и предоставлять ему возможность самому выполнять некоторые действия, например, застегивать пуговицы и надевать штанишки. Обычно на это уходит очень много времени, ребенок не укладывается в срок, определенный взрослым, что может приводить к конфликтам, но их следует избегать.

Очень часто взрослый сталкивается с такими проявлениями детского поведения, как упрямство и негативизм. Обычно они адресованы тем взрослым, которые непосредственно взаимодействуют с ребенком. За этими проявлениями стоит стремление ребенка отделиться от взрослого, что достигается за счет противопоставления взрослому. В эти моменты особенно важно не вступать в чрезмерные конфликтные отношения с ребенком, проявлять терпение, спокойно и позитивно взаимодействовать с ним, несмотря на его негативные проявления.

Вторая младшая группа (от трех до четырех лет)

Социальная ситуация развития в данном возрасте характеризуется появлением целого ряда новых черт. Прежде всего нужно указать на то, что ребенок четвертого года жизни может отделить человека, выполняющего действие, от самого действия. Фактически кризис трех лет говорит о том, что для ребенка становится важной система отношений между людьми, а не только действия, выполняемые ими. Тем самым закладывается основание для нового миропонимания. Впервые ребенок начинает осознавать и задумываться над тем, что помимо действий существуют те, кто их выполняет. Единственным доступным способом понимания других людей для дошкольника оказывается возможность действовать так же, как они. Если раньше ребенок просто выполнял действие, то теперь он совершает его, подражая взрослому. Таким образом, перед ребенком начинает особым образом выступать социальная роль взрослого. Однако младший дошкольник не может в точности подражать действиям взрослого, поскольку его возможности крайне ограничены. Возникает противоречие между желанием действовать «как взрослый» и возможностями самого ребенка, которое разрешается в развитии сюжетно-ролевой игры.

Особенность этой игровой деятельности состоит в том, что в ней выделяется роль и игровые действия, которые наполняют роль предметным содержанием. Однако в силу того, что возможности ребенка гораздо ниже возможностей взрослого, игровые действия носят преимущественно символический характер. Это означает, что, хотя ребенок манипулирует различными предметами, сами манипуляции он рассматривает как действия взрослого. В связи с этим возникает особое, двойное видение ситуации: дошкольник, с одной стороны, видит реальный объект, с которым манипулирует; а с другой – имеет в виду то действие взрослого, которое символизирует эта манипуляция. Двойное видение ситуации является основой условности игровой деятельности. Подобное условное видение развивается на протяжении всего дошкольного детства и характеризует возникновение новой функции детского воображения.

Анализ социальной ситуации развития показывает, что ее основу составляет игровая деятельность, которой присущи следующие характеристики: наличие роли, сюжета, игровых действий, игровых предметов и предметов-заместителей.

В играх дети действуют с игрушками и предметами-заместителями, их сюжеты просты и неразвернуты. Игровая деятельность возникает из предметной и поэтому внешне напоминает ее. Так, играя ребенок кормит куклу, укладывает ее спать, то есть фактически совершает с ней определенные предметные действия. В данной ситуации сюжет не развернут, это простейшая, начальная форма игры. Можно предложить ребенку предметы-заместители (например, вместо ложки, которой он кормит куклу, дать палочку), которые позволят ему выполнить предметное действие, сохраняя его основные свойства (например, удержание палочки как ложки).

Развитая игра характеризуется более сложными формами замещения, в ней акцент переносится с самого предметного действия на смысл ролевых отношений. Вот почему для развития игровой деятельности детей нужно обучать действиям замещения. При этом желательно, чтобы ребенок в рамках одной роли мог выполнить как можно больше (не меньше пяти) различных игровых действий, которые следует специально разучивать с ним. На начальном этапе, когда дошкольники сами выбирают предметы-заместители, они максимально приближены к реальным объектам. Очень часто педагоги специально усиливают эту тенденцию. Это не всегда правильно, так как копирование реальных предметов затрудняет развитие замещения и удерживает ребенка на уровне предметного действия.

Главная линия развития игровой деятельности состоит в формировании ролевых отношений и усложнении игры за счет включения в нее разнообразных персонажей. Приняв на себя какую-нибудь роль, ребенок начинает подчинять ей свое поведение. Однако сама роль выступает в контексте игрового сюжета, то есть тех игровых действий, которые совершает персонаж по мере разворачивания сюжета. У младших дошкольников число сюжетов чрезвычайно ограничено. Основной характеристикой их является воспроизведение действий взрослых, в то время как старшие дошкольники воспроизводят ролевые отношения. Дети четвертого года жизни не планируют сюжеты заранее – они возникают в зависимости от игрового материала. Так, если около ребенка оказывается машина, то он, скорее всего, будет играть роль шофера. Именно поэтому детские конфликты возникают по поводу предметов, потому что с ними связан как сюжет игры, так и роль.

Поскольку для ребенка четвертого года жизни важны сами игровые действия и он полностью сосредоточен на их выполнении, другие дети его практически не интересуют. Для этого возраста характерна так называемая «игра рядом», когда

дети играют сами по себе, но тем не менее учитывают наличие рядом другого ребенка, что выражается в удержании определенного расстояния между дошкольниками и в периодическом отслеживании действий сверстника, играющего рядом. Дальнейшее развитие игры предполагает совместное общение детей. Хотя между детьми младшего дошкольного возраста не происходит интенсивного общения, такая потребность у них существует. Для объединения детей чрезвычайно важна роль взрослого, который может организовывать их диадическое взаимодействие (взаимодействие взрослого и ребенка), распределять игровые действия между участниками.

В младшем дошкольном возрасте продолжается развитие восприятия. Если к 3 годам ребенок знает 6 основных цветов и может указать на 5 форм, то к 4 годам представление о свойствах предметов становится шире – дошкольник относительно легко называет формы и цвета окружающих объектов. Для развития восприятия важны не только сами изображения или зрительный анализ объектов, но и правильное называние форм и цветов, что является особой задачей, которую должен решить педагог, но не в процессе специального заучивания, а в ходе выполнения конкретных заданий (например, при обращении к ребенку с просьбой: «Дай мне красный кубик»).

В этом возрасте продолжает развиваться наглядно-действенное мышление. Если в раннем возрасте его основу составляли случайные, хаотические действия, то теперь они могут приобретать направленный характер с учетом достигаемого результата. Поэтому важно организовать среду, которая способствовала бы развитию наглядно-действенного мышления. С этой целью можно использоваться различные механические устройства и игры.

В младшем дошкольном возрасте формируется и наглядно-образное мышление. Для его развития детей можно знакомить с разного рода преобразованиями предметов, например, пластилиновых шариков (их можно расплющивать или раскатывать в колбаски) и подкрашенной воды (ее можно переливать из одних сосудов в другие и наблюдать при этом изменение уровня жидкости в зависимости от формы и размера посуды).

Ж. Пиаже отмечал особую эгоцентрическую или особую пространственную позицию детей этого возраста: ребенок выступает в качестве начала отсчета, и все его ответы основываются на анализе отношений между предметами с той пространственной позиции, которую он сам занимает. Поэтому

целесообразно моделировать передвижение объектов не только в направлении к ребенку или от него, но и в направлении, перпендикулярном линии его взора. Например, ребенка, наблюдающего за движением машин на улице перед светофором, можно спросить: «Какая машина подъехала первой? Какая поехала первой, а какая за ней?». Ответы на них ориентируют ребенка не только на видимую картину, но и на представления об изменениях, которые произошли за время наблюдения.

С развитием игровой деятельности начинает совершенствоваться воображение детей. Для его развития следует использовать самые разнообразные ситуации, например, можно показать ребенку игрушку и спросить: «Кто это? Откуда пришел? Что до этого делал?».

Особенности воображения ребенка обусловлены окружающими объектами, поэтому его развитие предполагает подбор определенных предметов, которые должны отражать различные стороны жизни человека (растительный мир, животный мир, мир техники, мир людей).

Выполнение различных видов деятельности детьми этого возраста объясняется особенностями их внимания. Оно в основном непроизвольно: ребенок может сосредоточенно заниматься даже интересным для него делом не более 15 минут. Большинство малышей не может сосредоточиться на каком-либо занятии более 5 минут. Поэтому при организации занятий нужно учитывать возможности детей в управлении собственной активностью.

Детское развитие тесно связано с освоением изобразительной деятельности. Ее главная особенность заключается в том, что ребенок строит графический образ объекта. В причудливом сочетании линий он может увидеть и цветок, и животное, и т. п. В этом смысле графический образ всегда символичен, то есть отнесен к какому-то представлению о реальности. У детей второй младшей группы сформированы некоторые простейшие графические образы, такие как солнце, дорога, человек и т. д. Например, образ человека представляет собой круг с отходящими от него линиями. Если спросить ребенка о том, что он нарисовал, то становится понятно, что под кругом подразумевается голова человека, а под отходящими линиями – руки и ноги. Тем самым подчеркивается предметный характер графического образа. Это означает, что ребенок выделил наиболее важные, с его точки зрения, составные части человека и передал их в своем рисунке. Дальнейшее развитие графического образа заключается в насыщении его деталями (например, у головонога появляются глаза, рот, нос и т. д.). Особенностью изобразительной

деятельности в этом возрасте является то, что, когда ребенок начинает рисовать, он не знает, что у него получится. Подобное свойство детского рисунка указывает на то, что получаемое изображение управляет замыслом, который следует за тем, что изображает ребенок. Сюжеты детских изображений зависят не только от того, что дошкольник увидел в нарисованном, но и от того, насколько в его представлении и окружении богато отражается внешний мир.

Освоение конструктивной деятельности также важно для умственного развития дошкольника. Отличие конструктивной деятельности от изобразительной состоит в том, что во время конструирования ребенок должен учитывать объективные свойства деталей. Таким образом, дошкольник осваивает физические свойства и отношения объектов. Например, для того, чтобы башня не развалилась, нужно определенным образом поставить один кубик на другой так, чтобы нижняя поверхность верхнего кубика совпала с верхней поверхностью нижнего кубика. Только в этом случае постройка будет устойчива. В этом возрасте детям доступны только очень простые постройки.

Освоение конструктивной деятельности способствует развитию восприятия и наглядно-действенного мышления детей. Кроме того, происходит развитие образного предвосхищения – теперь ребенок может предугадать, будет ли конструкция устойчива в зависимости от последовательности используемых деталей и их особенностей. При этом он уже может правильно называть основные детали строительного набора (такие как кубик, кирпич, призма) и соотносить такие свойства объектов, как высота, ширина и длина, применяя для этого адекватные словесные обозначения. Дети этого возраста конструируют преимущественно по готовому образцу, предлагаемому взрослым.

В младшем дошкольном возрасте большое внимание следует уделять развитию речи детей. По развитию речи ребенка можно судить о благополучии психического развития. Прежде всего нужно обращать внимание на звуковую сторону речи, которая еще несовершенна, – многие звуки дети могут произносить неправильно. Наибольшие трудности у детей вызывает произношение согласных звуков, особенно шипящих, свистящих и сонорных. Поэтому педагог должен организовывать специальные упражнения на освоение этих звуков и развивать внимание к звуковой стороне речи. Коррекция произнесения звуков может быть основана на склонности детей к подражанию. Дошкольникам полезно предлагать упражнения на звукоподражание, при выполнении которых они должны воспроизводить предлагаемые взрослым образцы звуков,

издаваемых, например, животными.

Параллельно с развитием звуковой стороны речи совершенствуется ее грамматическая сторона. На четвертом году жизни ребенок начинает использовать практически все основные формы грамматической системы языка. Ошибки, совершаемые дошкольниками, в основном касаются употребления единственного и множественного числа. В связи с этим полезно проводить следующее упражнение. Ребенку показывают сначала один объект (или его изображение) и просят назвать его, затем несколько объектов (или их изображений) и предлагают назвать их. Кроме того, в этом возрасте дети могут допускать ошибки в согласовании слов, употреблении предлогов и т. д.

Развитие грамматического строя речи предполагает развитие ее лексической стороны. Хотя уже в возрасте двух лет дети начинают понимать, что у каждого предмета есть свое название, связь между словом и обозначаемым объектом они выделяют с трудом, потому что одно и то же слово может быть включено в описание совершенно разных ситуаций и иметь различные контексты. Рассмотрим следующие предложения: «Мама моет тарелку» и «Тарелка стоит на столе». Речь идет об одном объекте, который представлен в совершенно разных грамматических конструкциях. В первом случае акцент делается на слове «мама» (которая моет тарелку), а во втором – на слове «тарелка» (которая стоит на столе). Для дошкольников это две разные ситуации, поэтому вычленение одного и того же слова представляет известные трудности. Для того чтобы ребенок мог выделить нужное слово, можно задать ему наводящие вопросы, например: «Что моет мама? Что стоит на столе?». Главная особенность этих вопросов заключается в том, что они фактически повторяют уже предъявленное ребенку предложение.

Наиболее характерной формой речи для детей четвертого года жизни является диалог. Его специфика заключается в том, что он происходит в конкретной ситуации и речевой опорой служит не только вербальная сторона, организуемая взрослым, но и те предметы, которые окружают ребенка. В таких диалогах осуществляется подготовка к монологической речи, которая первоначально представляет собой почти дословное повторение небольших высказываний взрослого. В этом возрасте можно наблюдать, как ребенок, которому взрослый часто читает одни и те же сказки, повторяет наизусть их фрагменты.

Развитие личности в этом возрасте осуществляется по двум направлениям. С одной стороны, у ребенка формируется представление о самом себе, которое начинает регулировать его поведение, а с другой – представление об окружающем его мире и

тех правилах, которые действуют в нем. Механизм освоения правил основан на образе Я ребенка. Кризис трехлетнего возраста знаменует переход ребенка к осознанию того, что он представляет собой отдельную личность, и главное достижение его личностного развития заключается в создании положительного образа Я. Другими словами, ребенок должен оценивать себя как человека, принимаемого другими людьми. Для того чтобы получить такую оценку, дошкольник подражает взрослому. В связи с этим у ребенка появляется стремление соответствовать требованиям взрослых и действовать по предлагаемым правилам. При этом ребенок часто обращается ко взрослому за подтверждением правильности своих действий. Например, малыш может спросить: «Я хорошо кушаю?» Если взрослый подтверждает правильность выполняемого действия, то у ребенка возникает особое чувство гордости за собственные успехи. Наряду с развитием чувства гордости происходит развитие чувства стыда за неправильно выполненное действие.

Особая задача педагога заключается в том, чтобы создать определенную культурную среду с четко заданными правилами. Для этой цели нужно структурировать пространство группы («Здесь игровой уголок, где дети играют; здесь место для отдыха; здесь место, где проводятся занятия», и т. д.) и определить правила для каждого его участка, а также условия, при которых действия ребенка оцениваются позитивно, а его инициатива получает поддержку. Такая система правил регулирует взаимоотношения детей, способствует их умственному развитию, развивает произвольность, а также предупреждает конфликты. Следует иметь в виду: поведение детей младшего дошкольного возраста носит ситуативный характер, поэтому следует структурировать систему ситуаций, в которых оказывается ребенок.

Ребенок этого возраста оказывается чрезвычайно чувствительным к воспитательным воздействиям взрослого. Поэтому к вопросам поощрения и наказания педагогу нужно подходить очень ответственно.

Существует два типа стратегий наказания – объектная и субъектная. Объектная стратегия проявляется в том, что взрослый всячески подчеркивает объективные свойства результатов действий ребенка и объективные свойства санкций, которые будут применены к нему. Например, при объектной стратегии взрослый говорит ребенку: «Ты сломал очень дорогую вещь, поэтому я не куплю тебе конфет». Субъектная стратегия основана на том, что взрослый обращает внимание на личностный аспект совершенного ребенком действия и применяемых санкций: «Ты

сломал мою любимую вещь! Я не хочу с тобой разговаривать». Более сильное воздействие на ребенка оказывает вторая стратегия, поэтому ее применение требует от взрослого очень взвешенного подхода.

Наказывая ребенка, необходимо помнить следующее: наказание должно быть адекватно проступку и возрасту (возможностям) ребенка и следовать сразу же за провинностью; наказание не должно низводить или унижать личность малыша, ограничивать его потребности (в любви, игре, общении); должна соблюдаться тайна проступка ребенка (не должно быть семейного, общественного обсуждения проступка).

Не допускаются физические наказания. Они вызывают у ребенка чувство бессилия: дошкольник оказывается в ситуации, из которой он хочет выйти, но физически этого сделать не может. Поскольку ситуацию физического наказания ребенок разрушить не может (по той причине, что он слабее взрослого), он начинает разрушать другие доступные ему ситуации. Тем самым происходит развитие агрессивных форм поведения, которые в дальнейшем будут проявляться в общении как со взрослым, так и со сверстником. Помимо этого, в подобной ситуации у ребенка может возникать чувство страха, поскольку взрослый ассоциируется у него не только с удовольствием, но и с угрозой. Ребенок может одновременно и бояться взрослого, и любить его. Сложность такого отношения заключается в том, что дошкольнику трудно понять, когда следует бояться взрослого, а когда любить. Такая неопределенность будет затруднять реальное поведение ребенка, что отрицательно скажется на развитии его личности. Следствием физического наказания может стать также отрицательное отношение ребенка к образу самого себя. Главная проблема, которая возникает в связи с этим, состоит в том, что если ребенок оценивает себя отрицательно, то он становится пассивным, неуверенным. Особенно ярко это проявляется, когда дошкольник оказывается в новой ситуации или незнакомой обстановке. В этом случае все новое будет восприниматься им не как возможность удовлетворения тех или иных потребностей, а как источник опасности. Кроме того, у ребенка появляется необходимость повысить самооценку, а наиболее доступным способом в этом случае становится опять же агрессивное поведение по отношению к другим, более слабым детям.

Нежелательным является не только само физическое наказание, но и его угроза. Когда взрослый, который во много раз физически сильнее ребенка, произносит: «Я тебя выпорю!», – у ребенка рождается чувство унижения, бессилия, безысходности, неотвратимости угрозы. Особенно опасна угроза физического

наказания, исходящая от матери. Поскольку ребенок очень сильно привязан к матери и рассматривает ее как условие эмоционального благополучия, он воспринимает любое наказание как результат собственной вины перед ней. Сложность этого чувства заключается в том, что малыш относит наказание к особенностям своей личности, а не к поведению. Для того чтобы сохранить чувство любви к матери, он признает перед ней свою вину. Тем самым кардинально меняется его поведение – он уже боится проявлять инициативу, поскольку его активность может вызвать негативную реакцию со стороны матери, что приводит, в свою очередь, к накоплению отрицательных переживаний по разным поводам: в любой складывающейся ситуации ребенок мог бы действовать, но, поскольку чувствует себя виноватым, он сам себя наказывает, ограничивая собственные желания.

Угроза наказания со стороны матери может развивать обманное поведение ребенка, суть которого состоит в том, что дошкольник начинает стремиться угодить взрослому и выставить себя в как можно более благоприятном свете. При этом ребенок как бы изменяет ситуацию, всячески стараясь подчеркнуть, какой он хороший. Ребенок изменяет интерпретацию происходящего даже в тех случаях, когда в этом нет никакой необходимости. Стремление показать себя в выгодном свете, таким образом, становится неотъемлемой чертой личности дошкольника. В дальнейшем это может быть источником трудностей в социальном взаимодействии. Такой человек не сможет отказать кому-либо в просьбе, поскольку тем самым он поставит под сомнение положительность собственного образа или будет браться за решение сложных, практически невыполнимых задач.

Также негативно влияет на детское развитие повторяющаяся вербальная агрессия, которая проявляется в различных грубых выражениях или постоянном ворчании взрослого на ребенка. В этом случае у дошкольника развивается неуверенность, отрицательная самооценка; он начинает избегать взрослого, становится скрытным.

Крайне нежелательны сильные аффективные воздействия, такие как крик, гнев, ярость. Они вызывают у ребенка тревогу, страх, разрушают возможность отождествления со взрослым, препятствуют развитию сопереживания.

Отрицательно сказывается на детском развитии и такая форма наказания, как лишение ребенка за плохое поведение обещанного ранее. В этом случае у него возникает длительное, устойчивое отрицательное переживание, которое заслоняет собой сам проступок.

Недопустимо также длительно ограничивать активность

ребенка (ставить в угол, запирать в комнате). Это вызывает у дошкольника чувство несправедливости, снижает авторитет взрослого в его глазах; увеличивает дистанцию между взрослым и ребенком, что может привести к желанию уйти из дома.

Нельзя вызывать у ребенка чувство вины. Обычно это происходит в случаях, когда взрослые требуют от него попросить прощения, пообещать, что больше он так не будет делать, и т. д. Если ребенок совершает проступок, важно акцентировать внимание не на том, что он сделал (а значит, какой он плохой), а на тех последствиях, которые его действия могут иметь для других людей. Важно, чтобы ребенок переживал не за себя, а за других.

Нельзя также насильственно принуждать ребенка выполнять какое-либо действие, нужное взрослому. Такое насилие вызовет у него чувство бессилия, страха, тревоги, отрицательное отношение ко взрослому и ситуации в целом, устойчивое нежелание выполнять это действие в дальнейшем. При этом ребенок становится безинициативным и зависимым от взрослого. В дальнейшем эта зависимость переходит в зависимость от какого-либо другого человека. Такой ребенок всегда будет искать того, кто будет указывать ему, как и что делать.

Физические наказания могут приводить к проявлению жестокости со стороны детей. Однако к жестокому поведению также ведет и отвержение ребенка значимым взрослым. По мнению психологов, отношение взрослого влияет не только на проявление жестокости, но и на переживания детей. Всем известны случаи, когда ребенок падает и не плачет, а ждет реакции со стороны взрослого, то есть реакция ребенка представляет собой лишь ответ на реакцию взрослого.

Также было установлено, что сильное наказание (которое непосредственно угрожает ребенку или затрагивает его интересы) не предотвращает нежелательную форму поведения. Если же наказание оказывается не очень сильным и больше связано с интересами другого человека («Я расстроюсь и уйду»), то оно способно прекратить нежелательное поведение.

К позитивным формам наказания относится запрет нежелательного действия. Однако это не должен быть прямой запрет. Также недостаточно добиться понимания ребенком того, почему то или иное действие недопустимо. Важно найти замену запрещаемого действия на действие разрешаемое.

Кроме того, продуктивным методом наказания является самостоятельное исправление ребенком последствий проступка. В этом случае ребенок без принуждения и какого-либо стимулирования приходит к исправлению ситуации, что

позволяет ему избежать чувства вины.

Необходимо также помнить о том, что откладывать наказание бессмысленно. В этом случае воспитательный эффект такого воздействия будет отрицательным, поскольку ситуация, в которой оказывается ребенок, уже изменилась и всякое наказание воспринимается им как несправедливое.

Средняя группа (от четырех до пяти лет)

Социальная ситуация развития на пятом году жизни характеризуется дальнейшим развитием игровой деятельности. Путем организации образовательной работы взрослый может оказать влияние на ее формирование. Ребенок уже в состоянии освоить роль, включающую до десяти игровых действий, отделять себя от роли. Игровые действия он начинает выполнять не ради них самих, а ради игрового смысла, поэтому насыщение роли игровыми действиями позволяет одновременно обогатить смысл детских игр. С помощью взрослых дошкольники должны освоить разнообразные игровые роли с присущими им игровыми действиями. Только тогда появится возможность разделения игровых и реальных взаимодействий детей.

Дети 4–5 лет могут выстроить последовательность игровых действий в соответствии с логикой развития сюжета. У них появляется возможность установления ролевых взаимодействий с другими участниками игры. В этом возрасте дети обычно выбирают относительно простые роли (например, водителя и пассажира, доктора и больного и т. д.).

У детей средней группы детского сада продолжает развиваться изобразительная деятельность. Хотя графические образы становятся более детализованными, велика условность их соотнесения с реальными объектами. Выполняя рисунок, ребенок не уделяет достаточного внимания отдельным деталям, поэтому изображение может быть неточным.

Можно использовать различные схематические изображения для их последующей детализации в процессе обсуждения с детьми. Для этого следует подобрать сюжеты, которые соответствуют игровым ролям, осваиваемым дошкольниками. Воспитатель может показать схематичное изображение персонажа и обсудить с детьми детали его внешнего вида, постепенно дополняя рисунок (предлагая детям соответствующие вопросы). Учитывая, что одновременно развивается техническая сторона изобразительной деятельности, воспитатель может предложить детям самим дорисовать схематичные изображения.

Дошкольники этого возраста с удовольствием занимаются конструированием из строительного материала. Их конструкции становятся достаточно разнообразными. Дети могут построить несколько видов одного и того же объекта (например, дома). Они охотно следуют плану, предложенному взрослым, а также могут

проявлять инициативу при создании плана постройки.

В среднем дошкольном возрасте продолжает развиваться воображение. Этот психический процесс выполняет две функции. Во-первых, воображение осуществляет познавательную функцию, позволяя ребенку построить целостное представление о мире. В тех случаях, когда познаваемые объекты оказываются слишком сложными благодаря замещению и моделированию, ребенок все равно осваивает их свойства, достраивая представление о них в своем воображении. Это не означает, что ребенок более точно (или менее точно) отражает объект в образе. Он в уме создает другой объект, который замещает познаваемый, и тем самым поддерживается целостное видение мира. Во-вторых, воображение связано с эмоциональной сферой, направленной на защиту Я ребенка. В этом случае воображение функционирует в ситуации неопределенности (например, при конфликтных отношениях с родителями, при негативном отношении со стороны близкого взрослого), когда ребенок не знает о том, какая стратегия поведения будет правильной. Эмоциональное воображение ребенка создает отрицательный эмоционально насыщенный образ, замещающий негативное взаимодействий со взрослым. Другими словами, дошкольник переживает не по поводу плохого обращения со стороны матери, а боится вымышленного им персонажа (например, Бабы Яги). Таким образом, ребенку удается защитить свое Я и сохранить положительное отношение к близким людям. Кроме того, с целью эмоциональной защиты и поддержки он может вовлечь в эту ситуацию именно того взрослого, по поводу которого изначально возникли эмоциональные переживания. Однако эмоциональное воображение способно привести к нежелательным последствиям в развитии ребенка, если он создаст для себя такую систему образов, которая заменит ему реальность.

У детей этого возраста продолжает развиваться восприятие: они могут назвать форму, на которую похож тот или иной предмет. Поэтому для развития восприятия следует использовать задания, направленные на классификацию предметов по форме, величине, цвету и т. д. (Дети пятого года жизни легко могут собрать пирамидку из 5–7 колец разной величины.)

Совершенствуется и ориентация в пространстве, которая отражается в знании и употреблении дошкольниками предлогов. В связи с этим особенно важно предлагать задания на анализ положения объекта в пространстве и на плоскости листа. Можно также давать задания, связанные с расположением на листе небольших предметов в соответствии с указаниями взрослого (например: «Поставьте синюю фигурку в левый верхний угол

листа, а зеленую – в середину правого края листа»).

В этом возрасте интенсивно развивается образное мышление – дети способны решать различные задачи, используя схематизированное изображение. Им целесообразно давать задания с применением простых схем, с помощью которых можно решать задачи на ориентировку в пространстве, предвосхищение наступления тех или иных событий в результате взаимодействия объектов.

Для детей средней группы характерны так называемые феномены Ж. Пиаже: сохранения количества, объема и величины. В качестве примера рассмотрим следующую ситуацию. Взрослый ставит перед ребенком два одинаковых стакана, один из которых наполовину наполнен водой. Затем он предлагает дошкольнику в пустой стакан налить столько же воды. При этом педагог интересуется: «Как ты думаешь, если мы будем пить каждый из своего стакана, мы выпьем поровну?». После того как ребенок признает, что количество воды в стаканах одинаковое, взрослый на его глазах переливает воду из его стакана в более узкий и высокий стакан. Таким образом, уровень жидкости в новом стакане становится выше, чем в стакане взрослого. Педагог задает ребенку тот же самый вопрос. Дошкольник утверждает, что в узком стакане воды больше. Такое мнение ребенка объясняется тем, что он сосредотачивает свое внимание на уровне воды (высоте) и не учитывает ширину стакана. Обратное переливание воды из узкого в широкий стакан не разрушает его убежденности в том, что в узком стакане воды больше.

Для преодоления подобного феномена достаточно ввести единицу измерения объема воды (например, маленькие стаканчики) и с ее помощью обучать детей измерять количество жидкости в стаканах.

Развитие образного мышления обусловлено общим развитием интеллекта. Однако ознакомление детей с изменениями объектов в различных ситуациях дает дополнительный потенциал для развития образного мышления. Детям надо научиться оценивать такие отношения, как начало, середина и окончание процесса, для чего полезно организовывать наблюдение за изменениями объектов живой и неживой природы с последующим их схематическим изображением. Например, сначала светило солнце, потом появились облака, а затем пошел дождь; или сначала посадили семечко, потом появился росток, а затем выросло большое растение. Представления о таких изменениях структурируют интеллект ребенка, позволяют ему предвосхищать наступление различных изменений и событий, снижают эгоцентризм, развивают речь (важно правильно называть каждую

фазу изменяющихся явлений и характеризовать их содержание). Поэтому задача педагога – представить в схематизированном виде самые разнообразные явления природы и общества.

В этом возрасте продолжается развитие внимания. Теперь ребенок может заниматься интересной для него деятельностью 15–20 и более минут. Также происходит увеличение концентрации и распределения внимания – дошкольник способен действовать одновременно с несколькими предметами. Однако эти свойства внимания проявляются преимущественно в игровой деятельности.

В среднем дошкольном возрасте происходит дальнейшее развитие речи: она выступает как предмет особой активности детей. В этом возрасте они активно занимаются словотворчеством, которое нуждается в поддержке со стороны взрослого. Обычно речь ребенка носит ситуативный характер, однако, когда он общается со взрослым, она выходит за пределы конкретной ситуации, ведущим становится познавательный мотив, что важно поддерживать в ходе беседы. Взрослый не должен отмахиваться от детских вопросов, а, наоборот, стараться отвечать на них, привлекая внимание к ним других детей и подчеркивая, что заданные вопросы действительно интересны. Информация, которую сообщает взрослый, может быть вербальной, а может сопровождаться иллюстрациями.

Особая задача педагога состоит в том, чтобы заложить традицию чтения книг. Читать надо в специально отведенной части группы и сопровождать чтение внешней атрибутикой (например, педагог надевает костюм сказочника и рассказывает сказку).

Следует отметить, что для развития мышления детей наиболее эффективны народные сказки в классических обработках (как русские, так и народов мира). Народную сказку можно рассматривать как многомерную модель, включающую анализ разных жизненных ситуаций. При ознакомлении детей со сказкой не нужно менять ее конец или «выбрасывать» нежелательные действия того или иного персонажа. Народные сказки выверены до мельчайших деталей, а в их основе лежат мыслительные схемы, аналогичные тем, на которых основан творческий процесс. Поясним сказанное примером. Если посмотреть на структуру сказки «Репка», то можно увидеть вполне определенную логическую схему. После того как выросла репка, первым к ней подошел дед (самый сильный персонаж сказки). Ему на помощь пришла бабка (которая несколько слабее), потом внучка и т. д. Возникает вопрос: случайно ли выстроена такая последовательность персонажей. Оказывается,

что нет. Если бы первой подошла Жучка или кошка, то их просто бы оторвали от репки. Любое нарушение этой последовательности оказалось бы неэффективным. Таким образом, последовательность расположения персонажей в сказке задает логическую схему сериации, где происходит постепенная трансформация персонажей от самого сильного к самому слабому. Вместе с тем происходит еще одно чудесное превращение: самый слабый и самый маленький персонаж – мышка – является самым значимым, потому что только с его появлением оказалось возможным вытащить репку.

Однако ознакомление со сказкой не должно ограничиваться разовым прочтением. К одной и той же сказке нужно возвращаться много раз, задавать по ее содержанию вопросы, побуждающие детей объяснять, какие трудности преодолел тот или иной герой, почему он поступил именно так. Знакомство со сказкой окажется эффективным для умственного развития ребенка в том случае, если он достаточно хорошо освоит ее содержание и поймет мотивы поведения основных героев. Сюжет сказки может стать основанием для ее разыгрывания по ролям, игры-драматизации, изобразительной деятельности и т. д. Во время обсуждения или разыгрывания сказки по ролям взрослый должен позитивно оценивать достижения каждого ребенка. («Посмотрите, какой интересный вопрос задал Петя. Он спрашивает, почему волк съел козлят. Как вы думаете, почему волк съел козлят?»)

Каждая сказка содержит в себе не только модели мышления, но и нравственные нормы. Осваивая тот или иной сюжет, ребенок одновременно знакомится с моральными нормами, поэтому очень важно использовать сказки-апологи (нравоучительные произведения). Обсуждение содержания таких сказок предполагает идентификацию с положительным героем, поэтому оценка взрослым действий персонажей сказки оказывается для ребенка решающей. Но нравственное развитие дошкольника не ограничивается ознакомлением с моральными нормами, оно во многом обусловлено его реальными действиями в конкретных ситуациях, а также выработкой педагогом (совместно с детьми) правил поведения, которые помогут предотвратить детские конфликты (например, правил распределения игрушек). Оценивая моральное поведение ребенка этого возраста, нужно иметь в виду, что у него формируется потребность в уважении со стороны взрослых, что и является причиной повышенной обидчивости на их замечания. Для дошкольника чрезвычайно важна похвала взрослого, поэтому оценка его поведения должна быть позитивной. Педагог должен обязательно указать на те

действия, за которые ребенок получает положительную оценку. Если же воспитателю приходится все-таки указывать на недостатки в поведении ребенка, то обязательно нужно подчеркнуть, что в целом он хорошо относится к малышу и хочет помочь ему справиться с трудностями.

Средний дошкольный возраст характеризуется дальнейшим личностным развитием детей, которое отражается на их взаимоотношениях со сверстниками: у дошкольников появляются постоянные партнеры по играм, лидеры, могут возникнуть конкурентные и соревновательные мотивы. Все это приводит к дифференциации межличностных отношений в группе. И перед воспитателем встает очень сложная задача регулирования отношений между детьми.

В группе могут быть дети, находящиеся в изоляции. Педагог должен выяснить ее причины и постараться скорректировать поведение ребенка. В качестве таких причин могут выступать бедность операциональной сферы дошкольника и неумение играть. В этом случае необходимо обучить его основным игровым действиям, а не ограничиваться указаниями другим детям, чтобы они принимали его в свои игры. Причина изоляции может быть связана и с тем, что ребенок, особенно если он новичок и ранее не посещал дошкольное учреждение, не имеет опыта взаимодействия с детьми в совместной игре. Нужно помнить, что такой опыт приобретается постепенно.

Помимо сюжетно-ролевых игр в этом возрасте большое значение имеют соревнования, в которых дети могут сравнить себя с другими, что является необходимым условием для развития образа Я и его детализации. Поэтому организация жизни в детском саду должна предусматривать мероприятия соревновательного характера; они могут обеспечить успешность всем, даже ребенку, который в обычных ситуациях испытывает трудности. Но для этого педагог должен оценить возможности ребенка и поставить соревновательную задачу таким образом, чтобы неуспешный в других ситуациях дошкольник во вновь созданной ситуации оказался успешным (например, воспитатель может провести игру «Кто назовет больше слов вежливого обращения»).

Средний дошкольный возраст – это период, когда начинают формироваться основные структуры личности ребенка, ответственные за его произвольное моральное поведение. Особую роль здесь играет взрослый, который должен понимать: именно он является тем человеком, с которым ребенок идентифицирует себя. Педагог не должен отдалять от себя ребенка, провоцировать негативные переживания, которые могут быть вызваны

отрицательной оценкой поведения малыша, неожиданными и громкими криками с угрозой в его адрес или игнорированием его инициативы при демонстрации собственных достижений.

Старшая группа (от пяти до шести лет)

В этом возрасте у детей появляется устойчивый интерес к установлению положительных взаимодействий со сверстниками. Своеобразие социальной ситуации состоит в том, что происходит расширение круга общения дошкольника, возникают устойчивые связи с другими детьми, которые выступают в роли партнеров по игровой деятельности.

В игровом взаимодействии выделяются две группы отношений – реальные и игровые. В этом возрасте сознание ребенка становится весьма развитым, и он способен одновременно удерживать как отношения, предписанные ролью, так и отношения, возникающие по ходу игры, соответствующие реальным взаимодействиям детей. Когда ребенок выполняет ролевое действие, меняется даже его речь. Воспитатель должен обращать внимание на то, насколько речь ребенка соответствует принятой роли – по содержанию и интонации.

Развитие сознания приводит к тому, что дети начинают понимать социальную ценность тех или иных ролей. У них появляются роли менее и более предпочтительные. При их распределении очень часто могут возникать конфликты. Для того чтобы снять их, необходимо вводить соответствующие нормы игровой деятельности: правила, по которым дети по очереди исполняют привлекательные роли, или стратегию, в соответствии с которой менее привлекательная роль может стать более привлекательной благодаря новым игровым действиям. Например, не очень привлекательная роль матроса в сравнении с ролью капитана может стать выигрышной, если матрос отправится в разведку на таинственный остров, а капитан будет ждать его на корабле.

Воспитателю следует обращать внимание на организацию игрового пространства, в частности, на то, появляется ли в игре смысловой центр и периферия. При этом игровыми действиями нужно насыщать не только центр, но и периферию, так чтобы игровые действия детей были максимально разнообразны. Кроме того, перед воспитателем встает задача включения в игровую деятельность всех детей. Дошкольники, испытывающие при этом трудности, нуждаются в специальной помощи педагога при освоении ими сюжетов игр и различных игровых действий. Такие занятия можно организовывать в то время, когда другие дети – по предложению взрослого – используют предметы-заместители для

выполнения игровых действий.

Ребенок шестого года жизни, как правило, уделяет много времени изобразительной деятельности. В течение года он может создать до 2000 рисунков. Дошкольник этого возраста рисует все, что кажется ему интересным. Его графические образы, хотя и схематичны, содержат много деталей. Предметы, которые он изображает, теперь располагаются не отдельно, а связаны между собой. Начиная рисовать, дошкольник уже знает, что он собирается изобразить. В этом возрасте ребенок может создавать сюжетные изображения, сопровождая их словесными комментариями.

У дошкольников также происходит дальнейшее развитие конструктивной деятельности. Оно выражается в усложнении построек. Дети могут целенаправленно изменять конструкции различных объектов в зависимости от целей и их предназначения – увеличивать высоту моста, размер гаража и т. д.

У детей этого возраста продолжает развиваться восприятие: они осваивают различные формы, цвета, у них углубляется представление о размерах объектов – высоте, длине и ширине. При этом воспитателю нужно обратить особое внимание на систематизацию представлений: дети должны знать не только основные цвета, но и их оттенки. С ними можно рассматривать различные объекты, обращая внимание на их форму, расположение в пространстве, величину и цвет. Можно проводить занятия, на которых дошкольники располагают предметы в ряд по возрастанию того или иного признака, например, глубины цвета или размера. На таких занятиях следует выбирать предметы, различные по цвету, форме, высоте и ширине, и ставить перед детьми задачу упорядочивания объектов по одному из признаков (например, сначала по высоте, а потом по ширине). Особая задача встает перед детьми при оценке длины непрямолинейного объекта. В этом случае желательно ввести понятие меры и измерить длину объектов с применением соответствующих средств. Такие задания позволят детям в дальнейшем адекватно оценивать размеры объектов, не «зацикливаясь» на каком-либо конкретном качестве.

В этом возрасте происходит дальнейшее развитие образного мышления. Дети уже способны решать задачи в наглядном плане, совершать преобразования предметов, оценивать последовательность взаимодействия групп объектов, перемещающихся навстречу друг другу. Для решения подобных задач необходимо использовать адекватные мыслительные средства, которые формируются у детей с помощью взрослых. При этом особое значение придается наглядному моделированию

различных ситуаций. Роль взрослого состоит в том, чтобы продумать использование той или иной модели для передачи основных отношений рассматриваемой ситуации с последующим анализом самой модели и возможными выводами на ее основе. В качестве примера использования наглядной модели для решения мыслительных задач можно привести следующее задание, предлагаемое дошкольникам. Им дается план участка, на котором гуляют дети. На плане отмечается место, где спрятан какой-то привлекательный предмет. Детям предлагается по плану найти его. Выполнение этого задания возможно только в том случае, если ребенок способен соотносить наглядную модель с реальными особенностями участка.

Для развития образного мышления особое значение имеют не только наглядные модели, но и представления, которые отражают разнообразные свойства объекта, а также стадии его преобразования. Развитие таких представлений возможно в процессе ознакомления с различными сторонами действительности, при этом важно прослеживать состояние одного и того же объекта в зависимости от стадии его изменения. Например, надо рассказывать детям не только о том, что есть зима, весна, лето и осень, но и о том, какие изменения происходят в природе в эти времена года. Не менее важно развить у них представления об изменениях конкретных объектов, например, рассказывать, как выглядит дерево в разное время года. Также следует формировать представление об объектах, обладающих комплексом разных свойств, например, об автомобиле: он сделан из металла, может быть разных форм, ездить с большой скоростью и т. д.

Особое направление умственного развития связано с формированием у детей обобщений, которые выступают в роли фундамента для развития словесно-логического мышления и некоторых логических операций, таких как сложение и умножение классов. Для развития обобщений и всех видов мышления можно предлагать задания на классификацию объектов по разным признакам. Наиболее существенные результаты достигаются, если один и тот же набор предметов (до 20 объектов) классифицируется детьми по разным основаниям.

В старшем дошкольном возрасте происходит дальнейшее развитие воображения. Дети уже способны придумывать оригинальные и детализированные образы. Но это становится возможным только в результате работы по активизации воображения. С этой целью дошкольникам следует предлагать наборы карточек с изображенными на них объектами и давать задание придумать по ним рассказ. Сначала карточек может быть

немного, затем их количество можно увеличить, а содержание разнообразить. В дальнейшем аналогичную работу целесообразно проводить с рисунками, на которых дети изображают отдельные фрагменты своих рассказов. Похожие задания можно использовать для развития воображения и речи. Например, педагог читает рассказ или сказку и предлагает детям для каждого фрагмента нарисовать схематические изображения, а затем рассказать по ним историю. Подобная работа дисциплинирует монологическую речь ребенка.

У ребенка шестого года жизни наблюдается прогресс в развитии речи в сравнении с дошкольниками пятого года жизни. Его речь становится более отчетливой, происходит совершенствование слухового восприятия, развивается фонематический слух, что позволяет ему не только правильно говорить, но и указывать на неверное произношение слов другими. Ярко проявляется интонационная выразительность речи. Читая, например, стихи, ребенок может с помощью интонации передавать настроение. Он свободно регулирует громкость речи в зависимости от ситуации.

Ребенок этого возраста может использовать сложные грамматические конструкции. Кроме того, происходит развитие смысловой стороны речи, что выражается в широком использовании синонимов и антонимов. Связная монологическая речь позволяет ребенку хорошо пересказывать услышанное, составлять рассказы по картинкам. Дошкольник может описать игрушку и развернуть сюжет, который будет повествовать о действиях одной или нескольких игрушек одновременно. Однако этот уровень речевого развития достигается только в том случае, если с детьми проводится систематическая и целенаправленная работа.

В этом возрасте происходит дальнейшее развитие личности ребенка, обусловленное становлением структуры детского сознания. У дошкольника развивается соподчинение мотивов, наблюдательность, умение планировать собственную деятельность, появляется произвольность в поведении. Развитие личности ребенка этого возраста во многом связано с тем, насколько его инициатива признается окружающими детьми и взрослыми. Для того чтобы развитие творческого начала проходило успешно, нужно не только предлагать детям задания творческого характера, но и обеспечивать социальное признание результатов их деятельности. При этом важно, чтобы взрослый не подавлял детскую инициативу, а обеспечивал техническую сторону выполнения задания, помогал с поиском материала и серьезно относился к занятиям ребенка. Полезно организовывать

различные виды совместной деятельности детей, например, изготовление альбома истории семьи, создание плана города или улицы, где живет ребенок, изготовление кормушек для птиц и т. д.

Одно из направлений личностного развития связано с формированием системы мотивов. Если поведение младших дошкольников ситуативно и неосознанно, то старшие дошкольники во многих случаях могут объяснить мотивы своего поведения. Среди мотивов выделяются познавательный, игровой и соревновательный. Познавательный мотив проявляется в том, что ребенок задает большое количество вопросов и стремится получить на них ответы. Игровой мотив определяет желание ребенка выполнять заданную сюжетом роль. При этом для дошкольника оказывается важна та роль, которую он будет выполнять в игровой деятельности. Одни роли оцениваются детьми как более привлекательные, другие – как менее важные, но в любом случае ребенок предпочтет играть даже не самую яркую роль, нежели оставаться в стороне. Соревновательный мотив довольно часто может выражаться в стремлении к доминированию, то есть в желании ребенка быть лучше, чем другие дети (например, лучше играть, быстрее бегать и т. д.).

Особое значение в старшем дошкольном возрасте приобретают нравственные мотивы. К ним относится стремление детей помочь другим людям, сделать им что-то хорошее, приятное, полезное. Психологи отметили, что для детей младшего и среднего дошкольного возраста в большей степени характерны побуждения, связанные со стремлением сделать что-то приятное маме (например, нарисовать открытку, сделать салфетку и т. д.). Для старших дошкольников на первый план выступает мотив помощи другим детям: они готовы достаточно долго заниматься неинтересной деятельностью, например, сортировать кубики, если им известно, что в дальнейшем в эти кубики будут играть малыши.

В этом возрасте у детей наблюдается соподчинение мотивов, то есть они больше не являются рядоположенными (когда в зависимости от желания ребенок начинает заниматься той или иной деятельностью), а образуют определенную иерархию – одни мотивы оказываются более важными, другие – менее важными. Так, например, как уже было указано, старший дошкольник может заниматься неинтересной деятельностью, если считает ее более важной в сравнении с игрой или рисованием.

Подготовительная к школе группа (от шести до семи лет)

В подготовительной к школе группе игровая деятельность детей достигает своего максимального развития. В ней обнаруживаются все структурные компоненты (роль, игровые действия, ролевое взаимодействие и т. д.). Кроме того, у дошкольников происходит формирование мотивации к учебной деятельности. Многие дети начинают посещать дополнительные занятия и специально готовятся к школе. Их ориентируют на переход к новому этапу жизненного развития, что определяет специфику социальной ситуации развития.

В процессе игровой деятельности дети отражают преимущественно отношения между людьми, что выражается в наличии таких сюжетов, которые отображают характерные жизненные ситуации (например, рождение и воспитание ребенка, выбор профессии, болезнь человека и т. д.). При этом игровая деятельность может охватывать широкое игровое пространство, в котором могут существовать несколько игровых центров, представляющих собой особую систему взаимодействия (например, одновременно могут существовать центр-больница, центр-парикмахерская, центр-магазин, перемещаясь между которыми дети играют то одну, то другую роль). Игровые действия приобретают условный характер, но их значение «прочитывается» всеми участниками игры.

В подготовительной к школе группе происходит совершенствование изобразительной деятельности детей, что особенно ярко проявляется в рисунке человека. Ребенок старается воспроизвести все части тела, возрастает пропорциональность деталей. Он уже не располагает все объекты в ряд, а стремится создать определенную композицию, учитывая особенности изображаемых объектов.

Развитие конструктивной деятельности в этом возрасте проявляется в наличии сложных умений. Дошкольник может проанализировать различные детали конструкции, выделяя как общие, так и частные признаки объектов, а также легко установить форму предметов и их частей. Постройки детей становятся симметричными. При этом сохраняется пропорциональность размеров частей постройки в сравнении с оригинальным объектом. Теперь дошкольник представляет не только конечный вид постройки, но и последовательность ее создания.

Высокого уровня развития достигает речь ребенка седьмого года жизни. Он не только безошибочно произносит звуки, но и верно выделяет ударные слоги. Ребенок этого возраста изменяет слова по падежам, правильно образует сложные грамматические формы существительных, прилагательных и глаголов, согласует слова в предложении. На основании общих корней он может устанавливать связь между словами. Также происходит развитие лексической стороны речи ребенка. Он может объяснить значение сложных многозначных слов, а также точно выражать свое эмоциональное состояние.

Развитие мышления в данном возрасте определяется доминированием наглядно-образного мышления и переходом к словесно-логическому. Судить об особенностях наглядно-образного мышления детей можно на основе тех мыслительных средств, которые они используют при решении задач. Как правило, дети уже свободно применяют схематизированные образы – такие представления, в которых объект (или ситуация) отражается не во всех своих подробностях, а только в наиболее существенных чертах. В качестве примера схематизированного образа можно привести представление дошкольника о том, как можно дойти до дома из детского сада. В этом случае ребенок не будет подробно вспоминать весь путь, а остановится только на некоторых ориентирах, с помощью которых он будет отражать дорогу от дома до детского сада (например, светофор, переход через улицу, поворот и т. д.). Помимо этого дети могут решать задачи на основе модельных представлений. Наглядные модели отражают существенные отношения и связи между элементами, классами объектов, чем и отличаются от схематизированного образа. Например, ребенку можно задать такой вопрос: чего больше – людей или детей. Решение этой задачи может быть выполнено с применением модельных представлений, в которых в виде большого круга будет обозначено количество людей, а в виде маленького круга (он будет расположен внутри большого) – количество детей.

Важным показателем развития ребенка седьмого года жизни является его готовность к школьному обучению. При этом нужно учитывать, что готовность дошкольника к школе зависит не только от развития тех или иных психологических качеств, но и требований, которые предъявляются ему школой. В этом отношении психологическая готовность к школе представляет собой социально обусловленное явление. С одной стороны, требования к дошкольнику определяются особенностями учебной деятельности, а с другой – зависят от места ребенка в системе социальных отношений. С поступлением в школу его место в ней

резко меняется. Оно обусловлено характером ведущей деятельности. Когда ведущим видом деятельности является игра, просьбы дошкольника, связанные с покупкой тех или иных игрушек, могут удовлетворяться или не удовлетворяться в зависимости от финансовых возможностей или желаний родителей. В конечном итоге именно взрослый решает, нужно ли покупать ребенку ту или иную вещь. Когда же ребенок просит купить предмет, необходимый для учебной деятельности, взрослый вынужден считаться с этой просьбой, поскольку в данном случае ребенок выступает в роли посредника между учителем и родителем. Другими словами, просьба приобретает характер требований по отношению ко взрослому. Тем самым школа дает ребенку возможность проявить настоящую субъектность, то есть наличие собственной позиции, с которой необходимо считаться. Готовность дошкольника к школе безусловно связана с желанием ребенка занять подобную позицию. Это означает, что он хочет заниматься чем-то существенно важным, настоящим, социально-ценным и стать социально значимой фигурой. Такое желание определяет так называемую личностную готовность ребенка к школе. За этим стоит его стремление учиться, осознание необходимости посещения школы и исполнения роли ученика, в соответствии с которой дошкольник должен понимать важность требований учителя, необходимость подчинять им свое поведение и достигать нужного результата. Ребенок также должен осознавать, что общение с учителем и со сверстниками происходит по-разному. Позиция школьника характеризуется умением удерживать поставленную цель и действовать в соответствии со сформулированными педагогом правилами. Поэтому для успешного протекания учебной деятельности уже в дошкольном возрасте должна быть достигнута высокая степень произвольности поведения, что предполагает умение слушать обращение взрослого, выделять его из ситуации и подавлять в себе ситуативное поведение. В ситуации общения с учителем ребенок должен уметь отложить любимую игрушку и быть готовым заниматься важным, но, может быть, не очень интересным делом.

Кроме того, готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень познавательного развития (или интеллектуальную готовность). Она включает в себя высокий уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления. Ребенок, интеллектуально готовый к школьному обучению, способен не только анализировать форму и величину объектов, но и воссоздавать перцептивный образ объекта из культурно

заданных средств восприятия, к которым относятся системы эталонов форм, цвета, величины. Также дошкольнику оказывается доступной задача точно воспроизвести на листе бумаги пространственные отношения между элементами одного сложного объекта или совокупностями объектов. Например, он может нарисовать группу точечных объектов, что необходимо для развития письма. Не случайно это задание входит во многие тесты готовности ребенка к школе. В этом возрасте ребенок свободно запоминает список из 10 слов и произвольно воспроизводит его. Кроме того, он в состоянии совершить мысленное преобразование образа предмета (например, может представить, что получится, если разрезать лист бумаги пополам). Такие преобразования важны для усвоения различных математических отношений. Интеллектуально готовый к школе ребенок может свободно систематизировать различные совокупности предметов. У него развиты временные и пространственные представления. Он без затруднений определяет длительность, последовательность и скорость наступления событий (например, правильно определяет, какая из двух машин едет быстрее).

На седьмом году жизни продолжается личностное развитие дошкольника. Происходит развитие самосознания ребенка, что позволяет ему более точно и адекватно рассчитывать свои возможности. Он правильно воспринимает отношение к нему других людей (например, как его оценивают родители в той или иной ситуации).

Проблема социализации в дошкольном возрасте

Как уже было отмечено ранее, психическое и личностное развитие ребенка является результатом присвоения культурного опыта в создаваемой взрослым особой социальной ситуации развития. Л. С. Выготский указывал, что подобная ситуация характеризуется отношениями, устанавливаемыми между взрослым и ребенком. Фактически социальную ситуацию развития можно охарактеризовать через систему требований, предъявляемых к ребенку «миром взрослых», и прав, которые ему предоставляются. Именно в такой ситуации у дошкольника появляется возможность не только присвоить социальный опыт, но и сделать шаг в своем развитии. Изменения, происходящие в развитии ребенка, характеризуются возникновением новых качеств, что приводит к преобразованию его отношения к созданной взрослым ситуации. При этом взрослый на правах «созидателя» старается удержать ситуацию, а ребенок пытается выйти за ее пределы в силу того, что он постоянно развивается.

Принято считать (и это совершенно справедливо), что решающее влияние на развитие ребенка оказывают взрослые члены семьи, так как именно они являются носителями общественных ценностей и культурных норм. Влияние взрослых в семье связано с целым рядом особенностей. Так, проведенные исследования показали, что, как правило, практически все взрослые члены семьи участвуют в воспитании ребенка, а следовательно, и в его социальном развитии. Для поддержания «морали послушания» взрослые склонны устанавливать в рамках семьи особые системы запретов, которые, конечно, уникальны в каждом семейном сообществе, но все же могут быть разделены на четыре блока: имеющие отношение к вещам (например, не трогать какие-то вещи), касающиеся безопасности ребенка (например, не брать острые предметы, не открывать дверь), имеющие отношение к «покою» взрослых (например, не кричать, не шуметь, когда родители отдыхают) и затрагивающие морально-нравственные нормы (например, не разговаривать грубо). Система правил является способом структурирования жизненного пространства ребенка и выделения для него наиболее значимых людей, по отношению к которым и устанавливаются отдельные запреты. Например, замечено, что запреты, связанные с сохранностью вещей, устанавливаются прежде всего матерями, в то время как запреты, касающиеся безопасности самого ребенка,

чаще формулируются бабушками.

Отмечено, что дошкольники в гораздо меньшей степени выполняют требования дедушек и бабушек, чем требования отца и матери; но в эмоциональном плане именно с первыми устанавливают особо близкие отношения. Такое расхождение между отношением ребенка ко взрослому и готовностью выполнять его требования можно объяснить наличием двух основных сфер общения – эмоционально-личностной, связанной с потребностью дошкольника во внимании и уважении со стороны взрослого, и деловой, определяемой объективными особенностями ситуации и навыками социального взаимодействия. Так, доказано, что в зависимости от типа общения выделяют разные типы значимых для ребенка людей: например, отец оказывается особенно значимым, как правило, в деловой сфере общения, а бабушка – в эмоциональной.

Различие в степени и характере значимости взрослых в глазах ребенка приводит к тому, что у него появляется возможность менять систему поведения в зависимости от того, с кем из них он взаимодействует. Тем самым у дошкольника вырабатывается социальная лабильность, и он начинает выступать практически полноценным в социальном смысле субъектом взаимодействия, способным выбирать, следовать ему или нет тому или иному требованию.

В исследованиях американских психологов было показано, что семья оказывает существенное влияние на моральное развитие ребенка. Так, дети дошкольного возраста вместе с родителями в присутствии экспериментатора обсуждали как гипотетические (условные), так и «реальные», конкретные проблемы, с которыми им пришлось столкнуться. Оказалось, что поведение детей существенно меняется в зависимости от характера обсуждаемых вопросов: при обсуждении «реальных» проблем уровень морального мышления дошкольников повышается. Меняется также и позиция родителей: при обсуждении условных проблем они показывают высокий уровень морального развития, а при совместном обсуждении «реальных» проблем, связанных с жизнью ребенка, они значительно снижают уровень суждений, по уровню морального развития становятся ближе ребенку. Например, когда родители обсуждают правила хорошего тона или то, как нужно себя вести при встрече с незнакомыми людьми, их суждения основываются на распространенных моральных нормах. Но когда речь заходит о семейной проблеме, когда кто-то взял без спроса чужую вещь, то уровень их моральных суждений снижается. В этой ситуации взрослый может сказать: «Сколько раз я говорил, что мои вещи

трогать нельзя! Что будет, если я стану брать твои вещи?». Эти суждения уже соответствуют позиции ребенка, который говорит: «Почему я должен это делать (например, ложиться спать), если вы этого не делаете?».

Существенными для морального развития ребенка оказываются ситуации, в которых происходит его взаимодействие со взрослыми. Обычно выделяются три типа ситуаций подобного взаимодействия: это собственно моральные ситуации, когда обсуждаются моральные проблемы; социальные ситуации, в которых участвуют несколько детей и которые затрагивают общие проблемы группы; личные ситуации, связанные непосредственно с интересами и потребностями конкретного ребенка. В психологических исследованиях отмечается, что детский негативизм в большей степени проявляется в личных ситуациях, связанных с приемом пищи, одеванием и подобными видами деятельности, когда ребенок может настаивать на осуществлении альтернативного выбора. Отличие пребывания ребенка в дошкольном учреждении от пребывания дома состоит, в частности, в том, что в первом случае большее внимание уделяется ситуациям первого и второго типов, во втором случае – ситуациям третьего типа. С возрастом количество личных ситуаций увеличивается: личностный контекст может возникнуть практически в любой деятельности. Однако педагоги, как правило, переводят их в моральные и социальные ситуации, а родители, особенно матери, обсуждают их с ребенком как ситуации сугубо личные. Например, ребенок может прийти из детского сада расстроенный замечанием педагога: «Ты сегодня отвечал не так хорошо, как всегда», на что мама может сказать малышу: «Плохая тетя, обидела моего мальчика». То есть из объективного обсуждения ситуации проблема переводится в личный, субъективный план удовлетворения или неудовлетворения той или иной потребности самого ребенка.

В дошкольном образовательном учреждении наиболее значимым для ребенка взрослым выступает воспитатель. То, что именно он оказывает существенное влияние на развитие межличностных отношений дошкольников со сверстниками, проявляется в первую очередь во взаимооценках самих детей. Дошкольники воспринимают членов своей группы во многом с позиции воспитателя, характеризуя детей с точки зрения выполнения установленных взрослым предписаний (например, «он плохой, потому что неаккуратно ест»; «он хороший, потому что убирает за собой игрушки»).

Педагог также регулирует взаимоотношения детей, делая такие предложения, от которых им трудно отказаться. Например,

если он предлагает дошкольникам принять сверстника в игру, то они не могут отказать, даже если этот ребенок не вызывает у них симпатий. Типичным примером подобной ситуации служит приход нового ребенка в детский сад. При этом, как правило, дети, которые уже давно ходят в эту группу, вместе играют дружно. Ребенок хочет включиться в новую игру, однако зачастую дошкольники не принимают его – новичок начинает плакать, обращается к воспитателю, который просит детей принять его в игру. Но при первом удобном случае дети «выдавливают» ребенка из игры, и он опять остается один. Эта ситуация не нравится ни ребенку, ни его родителям. Проблема же заключается в том, что ребенок, хотя и хочет играть со сверстниками, не обладает очень важным свойством – общим видением ситуации, которая характерна для давно играющих вместе детей. Дошкольник, который давно «принят в компанию», может бросить всего лишь один взгляд и сразу же правильно определить, чем является кубик в руках того или иного ребенка (машинкой, кораблем, молотком и т. д.), что просто не дано новичку по причине отсутствия опыта. В связи с этим встает особая задача подготовки ребенка к совместной игре с другими детьми.

Самостоятельно решить эту задачу ребенок не может – здесь нужна помощь взрослого.

Для подготовки ребенка к игре с другими детьми можно провести специальное обучение, суть которого сводится к тому, что педагог выбирает какой-нибудь сюжет, например, игру в больницу, продумывает ее содержание, отбирает те действия, которые должен будет выполнять ребенок в соответствии с выбранной игровой ролью (выслушивание больного, мытье рук перед осмотром больного, смазывание места предполагаемого укола, осуществление самого укола, выписывание рецепта и т. д.). После этого взрослый должен предложить ребенку поиграть в эту игру и при этом обучить его выполнению этих игровых действий с соответствующими игровыми предметами. Затем игровые предметы следует заменить предметами-заместителями, в качестве которых могут выступить любые предметы, напоминающие по форме исходные игровые предметы (например, вместо градусника может быть использована палочка, вместо мыла – кубик в форме плоского параллелепипеда, вместо куска ваты – тряпочка и т. д.). После того как ребенок освоит действия с разными предметами-заместителя-ми, нужно предложить ему выполнить эти же игровые действия, но с заместителями, идентичными друг другу. Другими словами, все предметы-заместители должны быть одинаковыми (можно, например, взять параллелепипеды). Но для каждого действия ребенок должен

брать «свой» предмет-заместитель, а не выполнять разные действия одним и тем же предметом. После того как ребенок достигнет этого уровня разыгрывания сюжета, можно разыгрывать и другие сюжеты по этой же схеме.

В рамках традиционного, дисциплинарного подхода к воспитанию для педагога группа детей в условиях дошкольного образовательного учреждения выступает, как правило, в качестве единого объекта воздействия, целью которого прежде всего является обеспечение усвоения всеми воспитанниками социально значимых норм и поддержания дисциплины в группе. В большинстве своем и родители поддерживают подобный поход. Поэтому все конфликтные ситуации между детьми рассматриваются воспитателем и родителями как результат недостаточного усвоения тем или иным ребенком общепринятых норм и правил. Таким образом, в дошкольном учреждении довольно часто всякий конфликт решается на уровне педагога и родителя, которые в рамках дисциплинарной модели являются единственными полноправными субъектами образовательного процесса. При этом устанавливается общее правило, в соответствии с которым ребенок должен в трудных случаях сразу обращаться к педагогу, что практически лишает дошкольника возможности занять субъектную позицию и превращает его в пассивный и социально беспомощный объект педагогических воздействий. Поскольку ребенок ориентируется на педагога как на социально значимую фигуру, которая прежде всего является для него представителем «мира взрослых», то естественно если он привыкнет именно к такому решению своих проблем, то и на последующих этапах своего развития будет испытывать трудности в проявлении социальной инициативы.

Американский психолог Л. Колберг, занимавшийся изучением морального развития, полагал, что оно определяется преимущественно четырьмя факторами. В качестве первого из них выступает уровень развития логического мышления ребенка (уровень развития интеллекта). Это означает, что для того, чтобы развивающаяся личность обладала высоким уровнем морального развития, она также должна обладать высоким уровнем интеллектуального развития. Согласно такой точке зрения, чем лучше интеллектуально развит ребенок, тем он лучше осваивает культурные нормы, тем более благополучным должно быть его взаимодействие с другими детьми.

Показательно в этом отношении взаимодействие умственно одаренных дошкольников. Сам факт общей умственной одаренности детей устанавливается с помощью различных диагностических процедур, которые позволяют выявить то,

насколько они освоили принятые культурные нормы в различных областях (например, нормы рассуждения, изобразительной деятельности или речевого развития). В то же время практически все исследователи, занимающиеся умственной одаренностью (Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтес, В. С. Юркевич и др.), подчеркивают повышенную конфликтность этих детей. Таким образом, высокое интеллектуальное развитие, усвоение культурных стандартов еще не обеспечивают бесконфликтное взаимодействие в этом возрасте.

В качестве второго фактора морального развития в концепции Л. Колберга выступает мотивация. Всякий раз, когда обсуждается мотивация человека, имеются в виду два аспекта этого феномена: с одной стороны, содержание побуждения к тому или иному действию (например, интерес ребенка), а с другой – уровень активности. Говоря о мотивации, Л. Колберг подчеркивал, что моральное развитие ребенка может отставать, когда у него не возникает интереса к решению моральных проблем. Другими словами, если все моральные проблемы, которые возникают в жизни дошкольника, разрешаются не им самим, а кем-то другим, он начинает относиться к ним формально. Такое положение дел можно обнаружить в том случае, когда дошкольника стараются оградить от различных конфликтных, эмоционально-напряженных ситуаций в семье или когда в группе детского сада решение авторитарно принимает педагог.

Третьим фактором в рассматриваемой концепции является социализация. Как известно, социализация связана с освоением социальных ролей и представляет собой одну из главных линий детского развития. Л. Колберг подчеркивал, что можно обнаружить ситуацию, когда ребенка поощряют в сфере освоения социальных ролей, и ситуацию, когда подобных возможностей ребенку предоставляется крайне мало. Применительно к образовательному процессу в дошкольном учреждении это может проявляться в том, как ребенок взаимодействует со своими сверстниками. Например, если сверстники не принимают его в совместные игры, то можно ожидать, что процесс социализации такого ребенка будет затруднен. Но и сам факт принятия ребенка в игровую ситуацию еще не гарантирует ему благоприятного процесса социализации, который может быть существенно затруднен сужением доступных ему игровых ролей. Такое случается, если сверстники отводят партнеру по игре роли второстепенные или подчиненные (например, не позволяя ему быть командиром, капитаном корабля). Однако в любом случае если дошкольник не общается со сверстниками и замкнут

исключительно в кругу семьи, то его моральное развитие неизбежно будет задержано. Другими словами, предоставление возможности освоения социальных ролей для морального развития ребенка гораздо важнее, чем даже выражение любви или проявление приятельства и дружбы.

Четвертым фактором, влияющим на моральное развитие, являются формы справедливости, поддерживаемые детским садом и семьей. Выделяется два принципа социальной справедливости: равенство и обратимость. Принцип равенства заключается в том, что человек относится ко всем, условно говоря, «одинаково», то есть на основе одного и того же «правила». Принцип обратимости же связан с обменом взаимными наказаниями и поощрениями в сфере взаимодействия. Моральное развитие ребенка зависит от того, насколько последовательно применяются эти принципы и в каких ситуациях. В качестве примера можно привести ситуацию, в которой за один и тот же проступок в семье одного ребенка (как более старшего) ругают, а другого – нет.

Несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение со взрослым являются решающими факторами развития личности и психики ребенка, нельзя недооценивать и роль межличностных отношений ребенка со сверстниками. Так, в исследованиях, осуществленных под руководством Т. А. Репиной, было установлено, что в условиях отсутствия жесткой регламентации активности дошкольников со стороны взрослого общение их между собой характеризуется специфической структурой. Одна из ее особенностей состоит в том, что в группе, например, детского сада в процессе свободного общения выделяются преимущественно два типа подгрупп детей. Одни из них характеризуются достаточно устойчивыми и относительно длительными контактами членов подгруппы, а другие могут быть оценены как кратковременные объединения, которые быстро распадаются и меняют свой состав. Помимо этого, в группе также есть дети, практически не контактирующие с другими дошкольниками.

На протяжении дошкольного детства наблюдается определенная динамика: в младшем дошкольном возрасте, как правило, отсутствуют устойчивые объединения детей и достаточно велико число малышей, не вступающих в общение со сверстниками, а к концу дошкольного возраста устойчивые объединения существуют практически в каждой группе детского сада, увеличивается численность входящих в них детей, сокращается количество дошкольников, избегающих контакта со сверстниками.

Структура общения детей характеризуется также

полоролевыми особенностями. Так, если в младшем дошкольном возрасте, несмотря на то, что общение мальчиков и девочек не является особенно насыщенным, оно все же достаточно выражено, то в старшем дошкольном возрасте общение детей разного пола подчинено жестким ограничениям. В первую очередь это связано с полоролевыми особенностями процесса социализации на данном этапе развития. В этот период наблюдаются резкие различия в освоении социальных ролей. Так, например, девочки обсуждают темы замужества, рождения ребенка, эмоционально-интимных отношений, ухода за детьми, ведения хозяйства. Наиболее ярко особенности осваиваемых ролей проявляются в детских играх, само содержание которых обусловлено особой атрибутикой (коляски; куклы, изображающие взрослых; куклы, изображающие младенцев; кукольная одежда и т. п. – в играх девочек). Мальчики же осваивают типичные мужские роли, в которых проявляется мужская позиция и активность (командир, милиционер, космонавт и т. д.). Очевидно, что роли, осваиваемые мальчиками, расходятся по содержанию выполняемых действий с теми ролями, которые составляют основу игр девочек, а поэтому и атрибутика этих игр совершенно иной природы (пистолеты, автоматы, бинокли, машины, солдатики и т. д.). Казалось бы, роль отца должна была бы быть естественной для мальчиков и могла бы способствовать проведению совместных игр с девочками. Однако начавшийся процесс осознания своей половой принадлежности, а также и то, что эта роль не поддерживается соответствующей яркой атрибутикой, приводят к тому, что в старшем дошкольном возрасте игры мальчиков и девочек не носят совместный характер. Помимо этого, по данным современных нейрофизиологических исследований, мальчики отличаются большей импульсивностью и стремлением к двигательной активности, что также затрудняет освоение ими ролей, предполагающих значительные ограничения двигательной активности.

Полоролевые особенности уже в дошкольном возрасте во многом определяют и специфику межличностного восприятия детей, оценивание сверстников с точки зрения наличия положительных и отрицательных качеств. Девочки гораздо чаще, чем мальчики, оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики склонны к большему количеству отрицательных взаимооценок. Как известно, дошкольники для оценки друг друга прежде всего пользуются теми качествами, с помощью которых их оценивают педагоги (например, «аккуратный», «послушный» и т. д.). Однако среди мальчиков наиболее значимыми становятся мужские качества, высоко оцениваемые не только ими самими, но

и их отцами: «уметь за себя постоять», «добиваться победы» и т. д. В связи с этим нередко категория «девчачьих» качеств, особенно если они присущи кому-то из сверстников-мальчиков, рассматриваются как свойства отрицательные. Психологами было показано, что с освоением социальных ролей, и в частности с освоением полоролевой идентификации, связано моральное развитие детей. Так, дошкольники в сравнении с младшими школьниками, более негативно относятся к нарушениям полоролевого поведения. При этом оказалось, что мальчики более нетерпимы к нарушениям полоролевого поведения у мальчиков, чем у девочек. Для детей более важным фактором оказывается нарушение не самого поведения, а внешней атрибутики роли. Например, с точки зрения дошкольника, гораздо хуже то, что у девочки короткая стрижка, чем то, что она играет в футбол.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов было показано, что в группах детей детского сада выделяется особая структура системы межличностных отношений. Было установлено, что есть дети, которые очень популярны и с ними хотят вместе играть и дружить другие дошкольники, что обусловлено их умением придумывать и разворачивать разнообразные сюжеты. Они выступают в качестве лидеров детских игровых объединений и занимают ведущие, самые интересные роли. Наряду с популярными детьми выделяется категория непопулярных дошкольников, которые не привлекают сверстников и в связи с этим довольно часто оказываются изолированными в свободной деятельности. Такие дети, как правило, либо остаются в одиночестве, занимаясь какой-либо деятельностью, либо просто наблюдают за действиями других дошкольников. Также выделяется группа детей средней популярности.

Подобное положение ребенка в группе носит устойчивый характер – более 40 % обследованных детей в течение двух лет не поменяли свою позицию. При этом наиболее устойчивой оказалась позиция популярных дошкольников, а наименее – положение непопулярных детей. Это объясняется, по-видимому, прежде всего тем влиянием, которое оказывает взрослый на развитие межличностных отношений дошкольников. Дело в том, что педагог отчетливо различает популярных и изолированных детей. При этом если положение популярных дошкольников педагоги стремятся сохранить и поддержать, то положение детей непопулярных они, наоборот, стараются изменить и сделать более благоприятным. Подобный вывод подтверждает и проведенное сотрудниками Института дошкольного образования Российской академии образования исследование, в котором дошкольным

работникам задавался следующий вопрос: «Если в вашей группе окажется ребенок, с которым другие дети не захотят играть, что вы будете делать?». Ни один из воспитателей не дал ответ «ничего не буду делать». Подавляющее большинство педагогов говорили, что они целенаправленно будут обращать внимание других детей на хорошие качества данного ребенка и постараются включить его в детское игровое объединение.

Межличностные отношения в группе детского сада отражаются и на системе мотивов дошкольников. Обычно выделяют четыре группы мотивов, в соответствии с которыми дошкольники предпочитают одних детей другим. В первую группу входят мотивы, носящие глобальный характер, когда дети не осознают конкретных причин отношения к сверстнику («просто нравится», «потому что люблю» и т. п.). Этот тип мотивации наиболее часто представлен у детей младшего дошкольного возраста. Ко второй группе относятся мотивы, основанные на каком-либо качестве сверстника («добрый», «сильный», «веселый», «красивый» и т. п.). Они характерны, как правило, для детей среднего дошкольного возраста. Третью группу составляют мотивы, обусловленные интересом к совместной деятельности («хорошо бегает», «хорошо прячется», «мы вместе рисуем», «у нее красивые куклы» и т. п.). Такие мотивы типичны для старших дошкольников. К четвертой группе относятся мотивы, в основе которых лежат приятельско-дружеские отношения. Они развиваются к концу дошкольного детства.

Примечательным является тот факт, что, когда дети отдавали сверстнику предпочтение, основываясь на мотивации второго типа, они помимо его личных качеств выделяли конкретные навыки ребенка, связанные с режимными моментами жизни в детском саду («хорошо ест», «быстро засыпает» и т. д.). В подобных ситуациях на становление системы межличностных отношений детей оказывает влияние позиция взрослого (прежде всего педагога). Но если в начале дошкольного детства влияние взрослого в этом плане является определяющим, то к концу дошкольного возраста оно значительно снижается, что проявляется как в характере называемых детьми мотивов, так и в развитии межличностных отношений дошкольников.

Многие исследователи отмечают, что если в младшем дошкольном возрасте детям свойственно завышение самооценки (они часто не запоминают допущенные ошибки и переоценивают свои возможности), то в среднем дошкольном возрасте она заметно снижается, что связано в первую очередь со взрослым, который подчеркивает недостатки, неумения, ошибки ребенка. Помимо этого, младшие дошкольники в основном склонны

оценивать своих сверстников положительно независимо от частоты взаимодействия с ними. С возрастом дошкольники начинают более дифференцированно относиться к окружающим детям. Особенно ярко это проявляется, когда дети оценивают сверстников, с которыми они часто играют. Партнеры по играм становятся объектом изучения дошкольника. Уже дети среднего дошкольного возраста понимают, что игровая деятельность разворачивается более интересно при наличии партнера. Оценки сверстников и взрослых влияют на уверенность ребенка, а значит, и на те цели, которые он ставит перед собой. Чем выше оценки, тем уверенней чувствует себя ребенок и тем выше он сам себя оценивает. Другими словами, можно сказать, что уже в дошкольном возрасте группа информирует ребенка о том, как к нему относятся окружающие, и эта информация оказывает еще и достаточно сильное влияние на его развитие.

Активность ребенка может быть направлена как на познание объективных особенностей ситуации, так и на осознание своего отношения к ней. Эти две стороны детской активности отражаются во взаимодействии ребенка со сверстниками. Так, было установлено, что на протяжении дошкольного возраста содержание общения детей значительно меняется: если в младшей группе до 40 % времени совместной деятельности связано с сообщениями информирующего характера (об игрушках, особенностях выполнения игрового действия и т. д.), то в старшей группе их число заметно сокращается и при этом увеличивается количество высказываний, посвященных процессу осознания смысла роли в игре. Таким образом, с возрастом обращение к сверстнику начинает использоваться ребенком прежде всего для ориентации в сфере смысловых задач совместной деятельности. Другими словами, к старшему дошкольному возрасту наблюдается переход от освоения объектных отношений в игровой деятельности к установлению межличностных отношений, где сверстник становится значимым партнером.

Возрастание значимости сверстника проявляется, например, в готовности ребенка выполнять поручения членов своей группы и, в свою очередь, давать им поручения. Эта тенденция выражается также и в том, что для детей большую ценность приобретает не только взаимодействие по поводу налаживания делового сотрудничества, но и сам по себе процесс общения. В связи с этим можно говорить о двух источниках значимого отношения ребенка к другим детям: первый связан с особенностями деловых качеств сверстников, а другой – с возможностями установления положительного эмоционального общения с ними. Такая

двойственность процессов развития отношений, как уже было отмечено, проявляется прежде всего в игровом взаимодействии детей.

Целый ряд авторов отмечает, что в группах детского сада можно столкнуться со случаями, когда дошкольники играют с детьми, которых они оценивают низко по личностным качествам (отмечая их стремление командовать и ограничивать инициативу других, регламентировать все игровые действия), но высоко по деловым качествам. Деловые навыки таких детей позволяют им развернуть интересный сюжет, что привлекает других дошкольников. Оценивая подобных лидеров игровых объединений, дети отмечают как их положительные, так и отрицательные качества, по сути дела, «разводя» план деловых и эмоциональных отношений. Точно так же дети дошкольного возраста могут вступать в игровое взаимодействие со сверстниками на основе личных симпатий, а не деловых качеств.

Как уже было сказано выше, в детском саду можно встретить непопулярных детей, которые фактически не участвуют в игровых объединениях сверстников. Эти дошкольники оказываются изолированными в силу того, что у них имеются проблемы либо в деловой, либо в эмоциональной сферах. Они испытывают трудности в общении со сверстниками, у них могут быть конфликты с участниками игровых объединений, что не позволяет им занять значимое место в системе межличностного общения дошкольников. Возрастание межличностной значимости ребенка-дошкольника проявляется в том, что он оказывается включенным в длительные игровые объединения, что, в свою очередь, ведет как к совершенствованию способов общения, так и к «наработке» игровых навыков. Таким образом, создаются предпосылки для формирования дружеских отношений, лежащих в основе устойчивых игровых объединений старших дошкольников. Вхождение ребенка в такое объединение обеспечивает его эмоциональное благополучие в группе сверстников, становится условием возрастания его общей активности и расширения круга контактов с другими детьми.

В заключение отметим, что развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте охватывает три сферы общения детей: с близкими взрослыми в семье, с педагогами детского сада и со сверстниками. Межличностные отношения в семье для ребенка-дошкольника являются чрезвычайно важными, так как представляют собой первый наиболее устойчивый опыт социализации. Здесь он осваивает формы и содержание общения, которые затем переносятся в дошкольное учреждение и применяются там и ко взрослому, и к сверстнику. Уже в системе

семейных отношений выделяются две стороны значимого взаимодействия: деловая и эмоционально-личностная. Эти же стороны общения оказываются очень важными при взаимодействии с педагогом, но особое значение они приобретают при общении со сверстниками. Если у ребенка отсутствуют навыки общения в обеих сферах, то он оказывается непринятым в детское сообщество. Но если хотя бы одна из этих сфер достаточно развита, то ребенок может войти в устойчивое объединение со сверстниками либо на основе деловых качеств, либо эмоционально-личностных симпатий.

Заключение

Данная книга посвящена вопросам психического развития дошкольников. Педагогу, занимающемуся обучением и воспитанием детей дошкольного возраста, для того, чтобы понять суть психического развития, важно представлять, что такое развитие вообще. Под развитием обычно понимается такой процесс изменения объекта во времени, при котором продолжают сохраняться его ранее приобретенные свойства.

Однако не всякие изменения приводят к развитию. Обратимся к примеру. Многим приходилось наблюдать, как на Новый год наряжают елку, растущую в естественных условиях. При этом украшения безусловно изменяют вид дерева, одновременно сохраняя его свойства. Но такие изменения с сохранением свойств не являются показателем развития дерева. Дело в том, что эти изменения являются внешними, само дерево они не затрагивают.

Развитие объекта характеризуется только теми изменениями, которые затрагивают сам объект, сохраняя его свойства. Для того чтобы представить характер этих изменений, необходимо ввести еще одно понятие. В философии оно получило название «возможность». Смысл этого понятия можно раскрыть на нескольких примерах. Для того чтобы сделать покупку в магазине, нужно иметь возможность купить. В данном случае в качестве такой возможности выступают деньги. Если денег у человека нет, то у него отсутствует возможность купить. Точно так же, чтобы у дерева появились плоды, нужно, чтобы оно зацвело. В этом случае цветение выступает как возможность появления плодов. При этом совершенно ясно, что возможность и ее реализация не являются тождественными. Наличие денег еще не означает наличия покупки. Наличие цветов на дереве не гарантирует появление плодов. Могут наступить заморозки, и плодов не будет. Учитывая сказанное, нетрудно сформулировать общее положение. Для того чтобы произошло какое-то изменение, оно должно иметь возможность произойти. Итак, развитие объекта характеризуется изменениями, затрагивающими этот объект. Оно происходит тогда, когда эти изменения определяются возможностями, которые задает сам объект. Другими словами, развитие какого-либо объекта – это процесс реализации собственных (т. е. принадлежащих объекту) возможностей. Действительно, например, развитие биологического организма обусловлено его возможностями, которые заданы генетически (т. е. они принадлежат самому организму). В этом случае

развитие осуществляется по типу саморазвития, под которым понимается процесс реализации собственных возможностей. Такой процесс предполагает не только изменение, но и сохранение ранее приобретенных свойств. Рассматривая процесс развития как реализацию возможностей, нужно иметь в виду следующее обстоятельство. Развивающийся организм может реализовывать собственные возможности в процессе развития, но, кроме того, изменения могут быть обусловлены не собственными возможностями организма, а привнесенными извне. Рассмотрим пример такого развития. В практике селекции широко известны случаи, когда к одному сорту деревьев, например, яблони, прививают ветку другого сорта. Когда дерево вырастает – оно плодоносит, причем с него можно собирать плоды разных сортов. В естественных условиях на дереве одного вида никогда не растут плоды другого вида. Но в случае прививки тем не менее это происходит. Со всей очевидностью можно утверждать, что эти изменения характеризуют именно процесс развития, который обусловлен не только собственными возможностями, но и привнесенными извне. Таким образом, когда мы говорим о развитии, нужно учитывать, что за одной и той же внешней картиной могут стоять два принципиально разных процесса, один из которых связан с реализацией собственных возможностей организма, а другой обусловлен реализацией внешних, привнесенных возможностей. Первый из этих типов развития мы будем называть саморазвитием, а второй – внешне обусловленным развитием, или развитием.

Когда мы говорим о психическом развитии ребенка, можно полагать, что в него включены как процессы саморазвития, так и процессы внешне обусловленного развития. О саморазвитии ребенка говорили такие исследователи, как А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и другие. Однако, когда речь идет о развитии ребенка, мы в большей мере сталкиваемся с внешней обусловленностью процессов развития. Например, как было показано в исследованиях А. В. Запорожца, даже такой, казалось бы, «естественный» процесс, как развитие восприятия, связан с освоением систем сенсорных эталонов [7] . Системы сенсорных эталонов сохраняются в культуре общества. Причем в различных культурах они различны. Именно своеобразие сенсорных эталонов приводит к различным результатам перцептивного анализа окружающего мира. Тем самым подчеркивается, что процессы психического развития ребенка скорее подчиняются законам внешней обусловленности, чем реализации внутренних программ.

В отечественной психологии проблема детского развития

была специально рассмотрена в трудах Л. С. Выготского. Как уже отмечалось, он ввел специальное понятие социальной ситуации развития, в которой взаимодействуют ребенок и взрослый. Согласно Л. С. Выготскому, характер их взаимодействия определяет процесс психического развития ребенка. В этом случае процесс психического развития ребенка протекает по типу внешней обусловленности. Например, для нас нет ничего удивительного в том, что одни дети говорят на английском языке, другие на французском, третьи на русском. Ясно, что языковое развитие ребенка является также внешне обусловленным процессом.

Итак, мы можем сделать заключение, что в отечественной психологии развитие ребенка-дошкольника в значительной степени рассматривается как проблема внешне обусловленного развития. Однако не исключается и возможность саморазвития. Саморазвитие ребенка происходит в том случае, когда ребенок осваивает какую-нибудь деятельность, например, игровую, и, являясь ее субъектом, одновременно саморазвивается.

Каждая конкретная ситуация, с которой ребенок сталкивается в том или ином возрасте, несет в себе определенные возможности для проявления его активности. Например, ребенок раннего возраста может взять какой-либо предмет, скажем, утюг, и совершать с ним какие-либо манипуляции. В этом случае активность ребенка будет обусловлена теми возможностями, которые лежат в «естественной» логике активности ребенка. Действия ребенка будут носить «натуральный» характер и подчиняться физическим свойствам объекта. Именно они открывают ребенку «поле натуральных возможностей» детской активности и характеризуют процесс саморазвития. Если в эту ситуацию включается взрослый, то обычно он начинает показывать, как нужно действовать утюгом. При этом характер движений утюгом, которые показывает взрослый, не выходит за пределы его внешних физических свойств. Таким образом, можно констатировать, что взрослый в эту ситуацию привносит новые возможности, которые и осваивает ребенок в процессе взаимодействия с ним. В этом случае развитие осуществляется по типу внешнеобусловленного процесса. Заметим, что «натуральные возможности» при этом сохраняются, и они могут стать источником саморазвития ребенка.

Как подчеркивается во многих работах отечественных психологов, психика человека отражает в первую очередь возможности, которые связаны с наглядными особенностями ситуации. Они заданы системой культурных способов оперирования окружающими объектами. В этом случае развитие

ребенка проходит не по линии собственных возможностей, а по линии культурно обусловленных возможностей, и поэтому мы не можем связывать результаты этого развития только с особенностями самого ребенка. Необходимо учитывать те возможности, которые предоставляются ребенку извне. Своеобразие процессов обучения и воспитания заключается в том, что именно в их рамках происходит отбор тех «естественных и культурных возможностей», которые включаются в социальную ситуацию развития. Социальная среда (или культура) выступает как хранилище особых возможностей для проявления активности. Эти формы активности по отношению к ребенку являются внешними, и главная задача развития, которая встает перед ним, заключается в том, чтобы освоить их. При этом нужно иметь в виду, что формы активности организованы в определенную систему. Одни из них относительно простые (например, еда с помощью ложки или вилки), а другие – весьма сложные (работа с компьютером). Специфика обучения и воспитания заключается в том, что в рамках этих процессов происходит избирательное предъявление ребенку культурных образцов, обусловленное его возрастными особенностями. В этом отношении процессы обучения и воспитания выступают как своеобразный канал, который связывает ребенка и культуру. Для развития психики необходима собственная активность ребенка, которая будет направлена на освоение адекватных его возрастным возможностям культурных образцов. Только в этом случае будет происходить психическое развитие ребенка как человека, то есть существа, обладающего специфически человеческими свойствами.

Таким образом, перед взрослым встает главная задача – раскрыть ребенку мир человеческой культуры. При этом важно не погасить детскую активность, а, наоборот, всячески ее поощрять.

Перечислим основные направления образовательной работы педагога. В качестве одного из самых приоритетных нужно выделить направление по созданию воспитателем культуры группы, которая представляет собой систему норм и правил, предлагаемых детям. Они должны обеспечивать поддержку детской инициативы и ориентировку ребенка в пространстве дошкольного учреждения и во времени. Они предполагают достаточно четкое структурирование группового помещения и развивающей среды детского сада.

Второе направление предполагает планирование развивающих ситуаций, каждая из которых должна быть не только эмоционально привлекательной и насыщенной, но и обладать развивающим эффектом и четкими границами, указывающими на начало и конец ситуации.

Необходимо также особо указать на направление деятельности педагога, связанное с организацией развивающей среды, которая должна включать книги, игрушки и достаточно сложные механические устройства, способствующие развитию познавательной инициативы детей.

Важной областью работы является также установление партнерских отношений с родителями. В качестве приемов, способствующих этому, может выступать предлагаемая детям старшего дошкольного возраста и их родителям совместная продуктивная деятельность. Инициатором этой деятельности является ребенок. Ее выполнение должно сопровождаться презентацией полученных результатов, имеющих социальную значимость и для ребенка, и для родителей. В этом случае дошкольное учреждение сближается со своим социальным окружением и начинает играть роль образовательного центра.

Существенным направлением в работе педагога является рефлексия (осмысление) собственной деятельности и позиции. Взрослый должен постоянно отдавать себе отчет в том, какие его действия вызывают эмоциональное напряжение у детей; что нужно сделать, чтобы избежать его.

Следует отметить также направление работы, связанное с развитием межличностных отношений детей, устранением конфликтов между ними. Такая деятельность способствует эмоциональному благополучию ребенка, а ее результатом становится его позитивное умственное и личностное развитие.

Рекомендуемая литература

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1979.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

Гезелл А. Педология раннего возраста. – М. – Л., 1932.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1985.

Запорожец А. В. Психология действия. – М. – Воронеж, 2000.

Лан гм ей ер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983.

Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М. – Воронеж, 1997.

Мухина В. С. Детская психология. – М., 1985.

Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 175–182.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М., 1969.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.

Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М., 1977.

Развитие общения дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М., 1974.

Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1986.

Развитие ребенка/ Под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1968.

Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М., 1988.

Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., 1960.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.

Эриксон Э. Детство и общество. – М., 1992.

Первые шаги

Программа воспитания и развития детей раннего возраста

Программа «Первые шаги» адресована педагогам, работающим с детьми раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях. Программа охватывает все основные сферы развития ребенка: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное и художественно-эстетическое.

Основная цель программы – развитие целостной личности ребенка, его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру, творческого потенциала.

Все пособия рекомендованы Департаментом образования г. Москвы.

ПЕРВЫЕ ШАГИ

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

А.Г. Рузская, С.Ю. Мещерякова

ИГРЫ И ЗАНЯТИЯ
С ДЕТЬМИ
РАННЕГО ВОЗРАСТА

1-3 года

ПЕРВЫЕ ШАГИ

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова

ИГРЫ И ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1-3 года

ПЕРВЫЕ ШАГИ

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.И. Ганошенко, С.Ю. Мещерякова

ИГРЫ И ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1-3 года

ПЕРВЫЕ ШАГИ

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. Н. Галигузова

ИГРЫ И ЗАНЯТИЯ
С ДЕТЬМИ
РАННЕГО ВОЗРАСТА

1-3 года

ПЕРВЫЕ ШАГИ

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Е.О. Смирнова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова

ИГРЫ И ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1-3 года

ПЕРВЫЕ ШАГИ
РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СВЕРСТНИКАМИ
Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова
ИГРЫ И ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА
1-3 года

По вопросам оптовых закупок обращайтесь в издательство:

123308, г. Москва, ул. Мневники, д. 7, корп. 1, издательство «Мозаика-Синтез» телефон: (499) 728-36-10, e-mail: info@msbook.ru, www.msbook.ru

Программа воспитания и обучения в детском саду

под редакцией М. А. Васильевой,

В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой

Это одна из наиболее популярных современных программ по дошкольному воспитанию. Она широко обеспечена методическими пособиями, рабочими тетрадями, дидактическим и наглядным материалом. Программа пользуется заслуженным признанием, так как предлагает ясные, научно обоснованные, апробированные практикой методики и технологии дошкольного обучения и воспитания.

Методические пособия

к «Программе воспитания и обучения в детском саду»

Одним из преимуществ данной программы является то, что она обеспечена методическими пособиями по всем основным разделам программы, а это более 25 наименований книг. К настоящему времени подготовлены и начинают выходить конспекты занятий для всех возрастных групп детского сада.

Все эти книги выпускаются издательством «Мозаика-Синтез» в рамках серии «Библиотека „Программы воспитания и обучения в детском саду“».

Рабочие тетради

к «Программе воспитания и обучения в детском саду»

Математика
для малышей

Развитие речи
у малышей

Уроки грамоты
для дошкольников

Рабочие тетради – это необходимый элемент современного дошкольного образования. Многие воспитатели и родители по достоинству оценили удобство и эффективность такой формы развивающего обучения. Хорошая полиграфия, яркие иллюстрации, интересные задания – все это доставит много радостных и полезных минут вашим воспитанникам.

Для каждой возрастной группы (младшая, средняя, старшая и подготовительная к школе группы) предлагается по 4 тематические тетради (математика, моторика, грамматика и развитие речи).

Для покупки пособий и получения бесплатного каталога изданий обращайтесь в издательство «Мозаика-Синтез» по адресу:

123308, г. Москва, ул. Мневники, д. 7, корп. 1

Тел.: (499) 728-36-10 (многоканальный), e-mail: info@msbook.ru

Полный каталог смотрите на сайте издательства: www.msbook.ru

Наглядно-дидактические пособия издательства «Мозаика-Синтез» Издательство «Мозаика-Синтез» предлагает Вашему вниманию широкий спектр наглядно-дидактических пособий и рабочих тетрадей для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Эти пособия могут успешно использоваться в работе любого дошкольного учреждения, в том числе для работы по «Программе воспитания и обучения в детском саду».

Серия наглядных пособий «Мир в картинках»

наглядно-дидактическое пособие
МИР В КАРТИНКАХ

ДЕРЕВЬЯ
и листья

3-7 лет

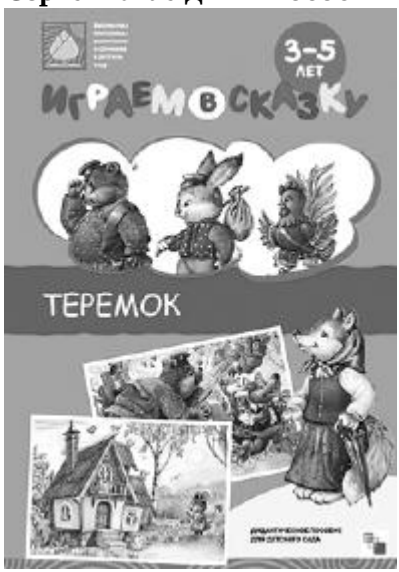
наглядно-дидактическое пособие
МИР В КАРТИНКАХ

ДЫМКОВСКАЯ
игрушка

3-7 лет

Предлагаемый в пособиях наглядный материал (фотографии) может быть использован на занятиях с детьми 3–7 лет по ознакомлению с окружающим миром, для развития речи и мышления, при обучении иностранному языку.

Серия наглядных пособий «Играем сказку»



Эта серия дидактических пособий предназначена для занятий с детьми 3–5 лет в детском саду и дома. Для детей сказка – это удивительный волшебный мир. Данное пособие дает малышу возможность не только послушать сказку, но и поучаствовать в ней. Занятия по данному пособию способствуют развитию речи, мышления, творчества, воображения; помогают освоить действие сериации – умение выстраивать объекты в порядке возрастания и убывания какого-либо признака.

Серия «Рассказы по картинкам»

наглядно-
дидактическое пособие

РАССКАЗЫ ПО КАРТИНКАМ

ОСЕНЬ

наглядно-
дидактическое пособие

РАССКАЗЫ ПО КАРТИНКАМ

ЗАЩИТНИКИ ОТЕЧЕСТВА

Наглядно-дидактические пособия предназначены для групповых и индивидуальных занятий по развитию связной речи детей 3–7 лет.

В пособиях представлены серии сюжетных картинок по заданным темам.

По вопросам оптовых закупок обращайтесь в издательство: 123308, г. Москва, ул. Мневники, д. 7, корп. 1, издательство «Мозаика-Синтез», тел.: (499) 728-36-10 (многоканальный), e-mail: info@msbook.ru, www.msbook.ru

Рекомендуемая литература к «Программе воспитания и обучения в детском саду»

Закон «Об образовании» Российской Федерации.

Конвенция ООН о правах ребенка, 1989.

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, 1990.

Давыдов В. В., Петровский В.А. и др. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.

Детский фонд ООН ЮНИСЕФ. Декларация прав ребенка, 1959.

Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 5-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Воспитание и обучение детей в первой младшей группе детского сада / Под ред. В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Воспитание и обучение детей во второй младшей группе детского сада / Под ред. В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Воспитание и обучение детей в средней группе детского сада / Под ред. В. В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Воспитание и обучение детей в старшей группе детского сада / Под ред. В.В.Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Воспитание и обучение детей в подготовительной к школе группе детского сада / Под ред. В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Развитие детей раннего возраста

Голубева Л.Т. Гимнастика и массаж для самых маленьких. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Лямина Г. М. Развитие речи детей раннего возраста. – М.: Айрис-Дидактика, 2005.

Разенкова Ю.А., Теплюк С. Н., Выродова И. А. Иллюстрированный материал для развития речи детей раннего возраста (10 месяцев – 1 год 6 месяцев). – М.: Айрис-Пресс, 2005.

Теплюк С. Н., Лямина Г. М., Зацепина М. Б. Дети раннего возраста в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Теплюк С.Н. Занятия на прогулке с малышами. – М.: Мозаика-

Синтез, 2005.

Особенности психического развития детей

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Умственное воспитание

Ребенок и окружающий мир

Дыбина О. Б. Ребенок и окружающий мир. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Дыбина О. Б. Предметный мир как средство формирования творчества детей. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

Дыбина О. Б. Что было до… Игры-путешествия в прошлое предметов. – М.: Сфера, 1999.

Дыбина О. Б. Предметный мир как источник познания социальной действительности. – Самара, 1997.

Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений в первой младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Соломенникова О. А. Занятия по формированию элементарных экологических представлений во второй младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Развитие речи

Гербова В. В. Развитие речи. 2–4 года. Учебно-наглядное пособие. – М.: Владос, 2003.

Гербова В. В. Развитие речи. 4–6 лет. Учебно-наглядное пособие. – М.: Владос, 2003.

Гербова В. В. Развитие речи в детском саду – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Максаков А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Формирование элементарных математических представлений

Арапова-Пискарева Н.А. Формирование элементарных математических представлений. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Помораева И.А., Позина В.А. Занятия по формированию

элементарных математических представлений во второй младшей группе детского сада: Планы занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Помораева И.А., Позина В.А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в средней группе детского сада: Планы занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Нравственное воспитание

Петрова В.И., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Куцакова Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Трудовое воспитание

Комарова Т. С., Куцакова Л. В., Павлова Л. Ю. Трудовое воспитание в детском саду – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Художественная литература

Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 2–4 года / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. – М.: Оникс-XXI век, 2005.

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 4–5 лет / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. – М.: Оникс-XXI век, 2005.

Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 5–7 лет / Сост. В. В. Гербова, Н.П. Ильчук и др. – М.: Оникс-XXI век, 2005.

Художественно-эстетическое воспитание

Зацепина М. Б. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Комарова Т. С. Детское художественное творчество. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

Комарова Т. С., Филлипс О.Ю. Эстетическая развивающая среда. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез,

2006.

Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в подготовительной к школе группе детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Куцакова Л.В. Творим и мастерим. Ручной труд в детском саду и дома. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

Соломенникова О.А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Халезова Н. Б. Декоративная лепка в детском саду / Под ред. М. Б. Зацепиной. – М.: Сфера, 2005.

Серия рабочих тетрадей «Искусство – детям»

Филимоновская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Городецкая роспись. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Хохломская роспись. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Дымковская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Волшебный пластилин. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Простые узоры и орнаменты. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Узоры Северной Двины. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Сказочная Гжель. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Смешные игрушки из пластмассы. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Тайны бумажного листа. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Секреты бумажного листа. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Культурно-досуговая деятельность

Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность. – М.: Педагогическое общество России, 2004.

Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Народные праздники в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Праздники и развлечения в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Игровая деятельность

Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Физическое воспитание

Степаненкова Э.Я. Методика физического воспитания. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2005.

Степаненкова Э.Я. Физическое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Рабочие тетради к «Программе воспитания и обучения в детском саду»

Младшая группа

Математика для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Развитие речи у малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Уроки грамоты для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Прописи для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Средняя группа

Математика для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Развитие речи у малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Уроки грамоты для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Прописи для малышей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Старшая группа

Математика для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Развитие речи у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Уроки грамоты для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Прописи для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Подготовительная к школе группа

Математика для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Развитие речи у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Уроки грамоты для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Прописи для дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Наглядно-дидактические пособия

Серия «Мир в картинках»

Авиация. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Морские обитатели. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Рептилии и амфибии. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Инструменты домашнего мастера. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Водный транспорт. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Автомобильный транспорт. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Спортивный инвентарь. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Бытовая техника. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Музыкальные инструменты. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Ягоды садовые. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Домашние животные. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Домашние птицы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Животные – домашние питомцы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Офисная техника и оборудование. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Школьные принадлежности. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

День Победы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Животные жарких стран. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Животные средней полосы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Насекомые. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Высоко в горах. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Арктика и Антарктика. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Деревья и листья. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Посуда. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Овощи. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Фрукты. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Цветы. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Герои сказок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Космос. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Собаки – друзья и помощники. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Ягоды лесные. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Филимоновская народная игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Городецкая роспись по дереву. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Полхов-Майдан. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Каргополь – народная игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Дымковская игрушка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Хохлома. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Гжель. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Серия «Рассказы по картинкам»

Зима. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Осень. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Весна. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Лето. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Колобок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Репка. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Теремок. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Курочка Ряба. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Летние виды спорта. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Зимние виды спорта. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Распорядок дня. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Профессии. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Защитники Отечества. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Кем быть. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Мой дом. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Родная природа. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
В деревне. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Великая Отечественная война в произведениях художников. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Времена года. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Плакаты в коробке

Овощи и фрукты. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Филимоновская свистулька. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Гжель. Орнаменты и изделия. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Хохлома. Орнаменты и изделия. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Полхов-Майдан. Орнаменты и изделия. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Цвет и форма. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
Цифры и буквы. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
Времена года. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Примечания

1

Зона ближайшего развития – расхождение между задачами, которые ребенок решает с помощью взрослого, и теми задачами, которые ребенок решает самостоятельно. Зона ближайшего развития определяется теми способами и средствами культурного действия, которые ребенок осваивает в настоящий момент.

2

Бихевиоризм – направление в психологии, считающее предметом психологии поведение, которое понимается как совокупность двигательных и сводимых к ним словесных и эмоциональных ответов (реакций) на воздействия (стимулы) внешней среды.

3

Оперантное научение – форма научения, характеризующаяся тем, что подкрепляется то спонтанное поведение, которое признается желательным.

4

Амбивалентность – двойственность переживания, когда один и тот же объект вызывает у человека одновременно противоположные чувства, например, любви и ненависти.

5

Ассимиляция (от лат. assimilatio – уподобление) – усвоение материала за счет его включения в уже существующие схемы поведения.

6

Аккомодация – приспособление к чему-либо, изменение собственного поведения.

7

Сенсорные эталоны – общепринятые образцы внешних свойств воспринимаемых объектов (цвета, формы, величины).